

المختصر من الحاشية إلى الرشيد

الجزء الأول : السموات للتكوينية
(٦ - ٩)

تأليف
د. محمد عبد الله بن اسماعيل



0156248



Bibliotheca Alexandrina

الكتاب
من الكتب المأثورة
الجزء الأول

حقوق الطبع محفوظة
الطبعة الثانية
مزيدة ومنقحة
١٤١٥ هـ / ١٩٩٥ م

دار القلم للنشر والتوزيع

شارع السور - عمارة السور - المطابق الأول
هاتف: ٢٤٥٧٤٧ - ٢٤٥٨٤٧٨ - برقية توزيعكو
ص.ب ٢٠١٤٦ الصفاة 13062 الكويت



الخطبة من المجلس الى الرشدة

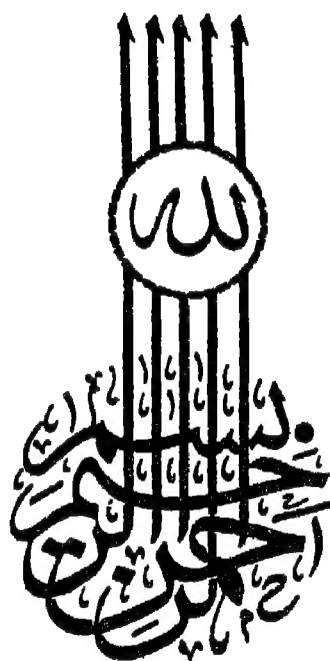
الجزء الأول : السنوات التكوينية

(٠ - ٦)

تأليف
د. محمد عمار الدين اسماعيل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس
بجامعات عين شمس وطرابلس والكويت
وخير بمنظمة اليونسكو سابقاً







محتويات الكتاب

١٧	● مقدمة
٢٣	● الباب الأول : الوضع النظري لعملية النمو
٢٥	● الفصل الأول : مفاهيم أساسية
٤١	● الفصل الثاني : مناهج البحث العلمي في النمو
٥١	● الفصل الثالث : مبادئ عامة للنمو
٦١	● الفصل الرابع : عوامل مؤثرة في عملية النمو (الوراثة والبيئة)
١٠٣	● الفصل الخامس : نظريات في تفسير النمو
١٢٥	● الفصل السادس : نمو إطار نظري موحد في تفسير النمو
٢٥	● الفصل الأول : مفاهيم أساسية
٢٧	موضوع علم النفس الثماني
٢٩	معنى النمو
٣٠	قياس النمو
٣٦	أهداف الدراسة العلمية للنمو
٤١	● الفصل الثاني : مناهج البحث العلمي في النمو
٤٥	منهج تسجيل الحياة اليومية للفرد
٤٥	منهج تاريخ الحياة الخاصة
٤٦	منهج تحليل الوثائق الشخصية
٤٦	منهج الاستفتاء أو الاستخبار
٤٧	منهج الملاحظة المقصودة المنظمة
٤٨	منهج القياس النفسي
٤٨	المنهج التجريبي
٤٩	المنهج الإكلينيكي
٥١	● الفصل الثالث : مبادئ عامة للنمو
٥٣	مبدأ الاستمرار والتفاعل
٥٤	مبدأ التداخل
٥٥	مبدأ الفروق الفردية

٥٦ مبدأ النمو من العام إلى الخاص
٥٨ مبدأ اتجاه النمو
٥٩ مبدأ اختلاف معدل النمو
٦١	● الفصل الرابع : عوامل مؤثرة في عملية النمو (الوراثية والبيئة)
٦٣	● مقدمة : مشكلة التأثير النسبي لكل من الوراثة والبيئة
٦٤	آراء ..
٦٤	وقائع تحريرية ..
٨١	حقائق بيولوجية في الوراثة ..
٩٠	مفهوم للوراثة ..
٩٣	مفهوم للبيئة ..
٩٥	مفهوم للعلاقة بين البيئة والوراثة ..
١٠١	خلاصة ..
١٠٣	● الفصل الخامس : نظريات في تفسير النمو
١٠٥	● مقدمة ..
١٠٥	المدخل البيولوجي ..
١١١	المدخل السلوكي ..
١١٧	المدخل المعرفي ..
١٢١	المدخل الدينامي ..
١٢٥	● الفصل السادس : نمو إطار نظري موحد في تفسير النمو
١٢٧	تكاملي النظريات ..
١٢٨	نمو إطار موحد ..
١٣٠	دافع الكفاءة كمحور أساسي للنمو ..
١٣٣	● الباب الثاني : بدايات النمو
١٣٥	● الفصل السابع : مرحلة ما قبل الميلاد
١٥٩	● الفصل الثامن : الطفل حديث الولادة
١٣٥	● الفصل السابع : مرحلة ما قبل الميلاد
١٣٨	مراحل تكوين الجنين ..
١٤٦	صحة الأم والتكوين البنائي للجنين ..
١٥٣	ظروف الميلاد ..

- الفصل الثامن : الطفل حديث الولادة (الوليد) من الانعكاسات إلى الأفعال .. ١٥٩
- مقدمة ١٦١
- اختبار كفاءة الطفل حديث الولادة ١٦١
- المظهر العام لجسم المولود ١٦٣
- بعض الخصائص الفسيولوجية للطفل حديث الولادة ١٦٤
- سلوك الطفل حديث الولادة ١٦٤
- الجواس لدى الطفل حديث الولادة ١٧٣
- تنظيم الخبرات الحسية لدى الطفل حديث الولادة ١٧٧
- قدرة الطفل حديث الولادة على التعلم ١٨٠
- خلاصة ١٨٢
- الباب الثالث : طفل المهد (الستان الأوليان) .. ١٨٥
- مدخل إلى الباب الثالث ١٨٧
- الفصل التاسع : النمو المعرفي والحركي في مرحلة المهد ١٩٣
- الفصل العاشر : النمو للغوى ٢٢٣
- الفصل الحادى عشر : النمو الاجتماعى والانفعالى ٢٦١
- الفصل الثانى عشر : رعاية طفل المهد ٣٠٩
- مدخل إلى الباب الثالث كيف نفهم طفل المهد (بين الثقة والشك) .. ١٨٧
- مقدمة ١٨٩
- المواجهة والتناقض ١٩٠
- متطلبات النمو ١٩٠
- الثقة : أزمة الطفل في هذه المرحلة ١٩١
- الفصل التاسع : النمو الحركى والمعرفى لطفل المهد من الأفعال إلى الأفكار ١٩٣
- مقدمة ١٩٥
- النمو الحركى ١٩٦
- مراحل النمو الحركى ١٩٦
- بين عالم الحركة وعالم المعرفة ١٩٨
- الرضيع وعالمه المعرفى ١٩٩
- الدافع إلى الاستطلاع ١٩٩
- الإدراك والانتباه ٢٠٠

٢٠٣	الرضيع والأعماق
٢٠٦	دوام الأشياء
٢٠٨	التعجب من الأحداث الغريبة
٢٠٩	التذكر
٢١٠	إدراك المكان والزمان والسببية
٢١٢	تصنيف الأشياء
٢١٤	حل المشكلات
٢١٥	التعرف على الذات
٢١٦	اللعب ودلالاته في النمو المعرفي
٢١٧	قياس مستوى النمو المعرفي عند طفل المهد
٢١٩	العوامل التي تؤثر في النمو المعرفي في هذه المرحلة
٢٢١	خلاصة

٢٢٣	● الفصل العاشر : النمو اللغوي في مرحلة المهد « من الأفكار إلى الأقوال »
٢٢٥	● مقدمة
٢٢٥	محاولات مع الشمبانزي
٢٢٨	● ما هي اللغة ؟
٢٢٩	اللغة والتواصل
٢٣٠	خصائص اللغة البشرية
٢٣٤	العوامل البيولوجية في النمو اللغوي
٢٣٨	● مراحل النمو اللغوي عند الطفل
٢٣٨	- مرحلة ما قبل الكلام :
٢٣٨	إدراك الأصوات
٢٣٩	الفجوة بين الفهم والتعبير
٢٤٠	إصدار الأصوات
٢٤٢	- مرحلة الكلام :
٢٤٢	نظريات في تفسير اكتساب اللغة
٢٤٥	الكلمات الأولى
٢٤٨	كيف تكتسب الألفاظ معانيها
٢٥٢	مراحل اكتساب معاني الألفاظ

٢٥٤	الكلمة الجملة
٢٥٥	لغة البرقيات
٢٥٧	- خلاصة

● الفصل الحادى عشر : النمو الاجتماعى والانفعال عند طفل المهدى

٢٦١	من الاتكال إلى الاستقلال
٢٦٣	● مقدمة
٢٦٤	التأثير المتبادل بين الرضيع والحاضن
٢٦٥	تأثير الرضيع
٢٦٦	تأثير الحاضن
٢٦٨	أهم معالم السلوك الاجتماعى والانفعال لطفل المهدى
٢٦٨	طبيعة النمو الانفعالى :
٢٧٠	الانتماء
٢٧٦	التعلق
٢٨٣	أنواع التعلق
٢٨٥	أهمية التعلق بالنسبة للنمو مستقبلاً
٢٨٥	التعلق والاستطلاع
٢٨٨	التعلق والنمو الاجتماعى والانفعالى : نموذج تجريبي
٢٩٠	قلق الانفصال
٢٩٤	ردود أفعال الطفل نحو الغريب
٣٠٢	التعلق والنمو الاجتماعى والانفعالى : عود على بدء
٣٠٣	خلاصة

● الفصل الثانى عشر : رعاية الطفل فى مرحلة المهدى

٣١١	● مقدمة
٣١١	لمحة تاريخية
٣١٣	حقائق أساسية
٣١٤	مبادئ عامة
٣١٦	فردية الطفل
٣٢٠	مواقف التعلق والانفصال

٢٢٣	مواقف التغذية والقطام
٢٢٧	مواقف النوم والراحة
٢٣٠	التدريب على الإخراج
٢٣٦	خاتمة
٢٣٩	● الباب الرابع : طفل ما قبل المدرسة
٢٤١	مدخل إلى الباب الرابع : كيف نفهم طفل ما قبل المدرسة ؟
٢٤٩	● الفصل الثالث عشر : النمو الحركي والمعرفي واللغوي لطفل ما قبل المدرسة
٢٧٩	● الفصل الرابع عشر : النمو الانفعالي لطفل ما قبل المدرسة
٤٠١	● الفصل الخامس عشر : النمو الاجتماعي
٤٢٩	● الفصل السادس عشر : الطفل واللعب
٤٤٩	● الفصل السابع عشر : رعاية طفل ما قبل المدرسة
٢٤١	مدخل إلى الباب الرابع : كيف نفهم طفل ما قبل المدرسة ؟
٢٤٣	● مقدمة
٢٤٥	المواجهة والتناقص
٢٤٦	متطلبات النمو
٢٤٧	الاستقلالية والمبادأة في مقابل الخجل والشعور بالذنب
٢٤٨	● خاتمة
٢٤٩	● الفصل الثالث عشر : النمو الحركي والمعرفي واللغوي لطفل ما قبل المدرسة
٢٥١	● مقدمة
٢٥٢	أولاً : النمو الحركي
٢٥٤	ثانياً : النمو المعرفي
٢٥٦	- مرحلة ما قبل العمليات
٢٥٧	- وحدات النشاط المعرفي
٢٥٩	- العمليات المعرفية
٢٦١	● خصائص النمو المعرفي
٢٦١	- التفكير الأرواحي

- ٣٦٢ - التركز حول الذات
- ٣٦٦ - مشكلة الاحتفاظ
- ٣٧٠ - التفكير الحدسي
- ٣٧٠ - تطبيقات عملية

ثالثاً : النمو اللغوي :

- ٣٧٢ - اللغة وخصائص النمو في هذه المرحلة
- ٣٧٣ - وظائف اللغة في هذه المرحلة
- ٣٧٤ - اللغة والتواصل في هذه المرحلة
- ٣٧٧ - خلاصة

● الفصل الرابع عشر : الطفل منفعلاً

- ٣٧٩ (النمو الانفعالي لطفل ما قبل المدرسة)
- ٣٨١ مقدمة
- ٣٨٢ طبيعة الطفل في هذه المرحلة
- ٣٨٣ موقف الوالدين
- ٣٨٤ والنتيجة ؟
- ٣٨٥ الخوف
- ٣٨٧ الآباء وخوف الأطفال
- ٣٨٨ القلق
- ٣٨٩ الآباء وقلق الأبناء
- ٣٩١ الخوف المرضي (القوي)
- ٣٩٣ الأحلام المرعبة
- ٣٩٤ نوبات الغضب
- ٣٩٦ الغيرة
- ٣٩٧ الاستطلاع
- ٤٠٠ خلاصة

الفصل الخامس عشر : الطفل اجتماعياً

- ٤٠١ (النمو الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة)
- ٤٠٣ مقدمة
- ٤٠٣ التنشئة الاجتماعية

٤٠٤	النواب والعقاب
٤٠٥	التعلم الاجتماعي
٤٠٦	التقليد
٤٠٨	التوحد
٤١١	تحديد الدور الجنسي
٤١٦	العنوان
٤١٩	الظروف الأسرية والعنوان
٤٢٢	نمو الضمير والسلوك الخلقى
٤٢٢	نمو الضمير
٤٢٤	السلوك الخلقى
٤٢٧	خلاصة
٤٢٩	● الفصل السادس عشر : الطفل واللعب عبث أم ابتداء واستكشاف
٤٣١	● مقدمة
٤٣١	حوظات وظائف اللعب
٤٣٥	اللعب : استطلاع واستكشاف :
٤٣٦	عوامل إثارة السلوك الاستطلاعي
٤٣٧	اللعب الإيهامي
٤٣٨	مراحل اللعب الإيهامي
٤٤١	مفهوم الدور في اللعب الإيهامي
٤٤٢	اللعب الدرامي والإبداع
٤٤٣	دور الآباء
٤٤٤	الظروف البيئية واللعب الإيهامي
٤٤٥	اللعب وشخصية الطفل
٤٤٦	خاتمة
٤٤٧	● الفصل السابع عشر : رعاية طفل ما قبل المدرسة
٤٤٩	● مقدمة
٤٥٠	تنمية الاستقلالية والمبادأة
٤٥٢	اتجاهات معوقة للنمو السوي في الثقافة العربية
٤٥٤	الطفل والتلفزيون

٤٥٧	طفل الحضانة والرعاية اليومية
٤٦٤	الضبط في مواقف العدوان
٤٦٦	في مواقف الجنس
٤٧٧	مشروع في التربية الجنسية
٤٨٢	خلاصة
٤٨٥	● المراجع العربية
٤٨٧	● المراجع الأجنبية

مقدمة

إن الحقائق المتعلقة بأهمية النمو في مرحلة الطفولة لم تتضح ، في الواقع ، إلا منذ فترة قريبة جداً في تاريخ الحضارة الإنسانية . فإذا تتبعنا نشأة العلوم وتطورها ، نجد أن العلوم الطبيعية كانت قد نشأت واستقرت كجزء من التراث الثقافي للإنسان ، قبل أن تبدأ أبسط الدراسات العلمية للسلوك البشري . وليس معنى ذلك أن الإنسان لم يفكر أو يتأمل في طبيعته البشرية إلا مؤخراً فقط . فقد نشأت تأملات وفلسفات وأنواع أخرى من التفكير ، في أهمية خبرات الطفولة وأثرها في تفكير الكبير ، وفي سلوكه الاجتماعي . لكن الذي نريد أن نؤكد هنا ، هو أن ثمة دراسات علمية ، بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة ، لم تنشأ قبل بداية القرن العشرين .

وإذا كان ذلك يصدق على التراث الإنساني في الثقافة العربية فإننا نستطيع أن نؤكد أن الواقع أكثر تعقيداً في ثقافتنا العربية . ولا شك أن هناك أسباباً وعوامل كثيرة دعت إلى ذلك التأخير في الدراسة العلمية للنمو الإنساني ، سواء على مستوى الثقافة العالمية أم على مستوى الثقافة العربية . وإذا كان استقصاء هذه العوامل يحتاج منا إلى استطلاعة في الحديث يخشى معه أن نجهد عن الهدف المقصود من هذه المقدمة ، إلا أن ذكر العوامل ذات الصلة المباشرة بوضعنا الحالي قد يكون له فائدة كبرى في تحديد طريق المستقبل .

من هذه العوامل ، انتشار الأفكار الخاطئة عن طبيعة النمو الإنساني ، ففى الأمثال المشهورة عندنا مثلاً « اقلب القدرة على فهمها تطلع البنت لأمها » ، « وه ابن الوز عوام » ، « وه الولد لخاله والبنت لعمتها » إلى آخر ذلك من الأمثال العامة التي تدل قطعاً على وجود أفكار غير علمية متعلقة بنشأة الطفل وتطوره .

ولا يقتصر انتشار هذه الأفكار الخاطئة على مستوى العامة فحسب ، بل تجده شائعاً أيضاً عند صفوة من المثقفين . فلا يزال بيننا حتى الآن من المفكرين والمشتغلين بالفلسفة وبالعلوم الإنسانية من يعتقد بحزم أن السلوك الإنساني سلوك فردي ، بمعنى أن كل فرد فريد في ذاته وليس شبيهاً بأي فرد آخر . وعلى ذلك فليس هناك مجال لاستخلاص قوانين أو مبادئ عامة للسلوك . وبالتالي ، لا يمكن التنبؤ بما يصدر عن الفرد سواء في حاضره أو في مستقبله . كما يوجد من يقول : أنه ، حتى إذا كان هناك نظام سببي تخضع له الظاهرة السلوكية ، فإن هذا النظام هو في الواقع من التعقيد بحيث يستحيل اكتشافه أو وصفه

أو تحديده . أو من يقرر أن مبدأ السببية في السلوك الإنساني يتعارض أصلا مع حرية الإنسان ومسئوليته الأخلاقية ، ولذلك فلا نستطيع أن نسلم ، بإمكانية قيام علم للسلوك .

هذه الأفكار الخاطئة هي ، بدورها ، نتاج لعوامل وأسباب مختلفة : منها الجهل بالعوامل الحقيقية المسؤولة عن النمو الإنساني ، ومنها طول الفترة الزمنية التي قد تحتاجها الملاحظة والدراسة في هذا الميدان ، ومنها شدة تعقيد الظاهرة (وإن كان هذا لا يعنى استحالة دراستها) ، ومنها ضعف وسائل البحث العلمى . على أن ثمة أسباب أخرى قد تكون أهم من هذه وتلك ، ألا وهي الأسباب التي تتعلق بالدوافع (الشعورية واللاشعورية) ، وبالمصالح الشخصية ، والطبقية ، والفئوية ، عند الكبار أنفسهم .

فمن الصعب على الكبير أن يعترف بالمسؤولية بالنسبة لما يترتب على تصرفه أو أسلوب معاملته للأطفال . ففى أغلب الأحيان نجد أن الكبير باعتباره جزءا من البيئة التي يعيش فيها الطفل ، لا يريد أن يسلم ، من البداية ، بأن نمو الطفل إنما يتحدد إلى درجة كبيرة بالطريقة التي يعامله بها ، وبالقيم التي يؤكد لها وبالاتجاهات التي يتخذها نحوه . فمثل هذا التسليم يتضمن شعورا بالذنب وخاوف أخرى مختلفة . ولا يوجد من بين الناس العاديين من يستطيع أن يتخلص من هذه المعوقات ، مهما كانت رغبته صادقة ، ومهما كانت نيته الشعورية تؤكد حسن التعاون ، خاصة إذا كان يعيش في ثقافة تؤكد التسلط وتكرار الاستقلالية كقيمة تربوية .

بل ومن الصعب أيضا على إنسان ترى في ثقافة تؤكد التحيز العنصرى أو الطبقي ، أن يتخلص من الاعتقاد بأن هذه الفئة الاجتماعية أو تلك إنما تنمو ، « بطبيعتها » ، أقل ذكاء أو أكثر عدوانية أو أشد تحلفا من الناحية العقلية وهكذا . ولم يسلم من ذلك التعصب حتى العلماء أنفسهم . فقد وصل الأمر ببعضهم أن اقتعل الأرقام والحالات لكي يدلل صحة وجهة نظره هذه (إبراهيم ١٩٨٥) . ولقد سبق للمؤلف الخالى أن تناول جميع هذه العوامل والأسباب والدوافع المعوقة لقيام علم للسلوك بوجه عام ولانتشار الأفكار الخاطئة في تفسير النمو بشكل خاص في مكان آخر (إسماعيل ١٩٧٨) . ولذا فإنه يكتفى هنا بالإشارة إليها دون تفسيرها أو الرد عليها .

وعلى أى حال مهما كانت الأسباب التي أدت إلى تأخر البحث العلمى في ميدان النمو النفسى للطفل ، إلا أن هذا الميدان قد أصبح الآن من أهم الميادين التي تعنى بها الدراسة العلمية . وكما تحدثنا عن الأسباب التي أدت إلى تعويق البحث العلمى في هذا الميدان ، فإنه يحلو لنا أيضا أن نعدد الأسباب التي تجعل منه مركز اهتمام الدارسين الآن . فقد أثبتت الدراسات الإكلينيكية وكذلك الملاحظات التجريبية التبعية ، أن السمات الأساسية للشخصية عند الكبير ، ما هي إلا امتداد لتأثير الخبرات الطفولية المبكرة التي سبق أن مر بها .

وإذا كانت السمات الشخصية للفرد نتاجا لخبراته الطفولية ، فإنه يبدو من المنطقي أيضا أن تكون أشكال السلوك المميزة لمجتمع بأكمله نتاجا لنفس الأسباب ، ويمكن تفسيرها بنفس الطريقة .

ولا شك أننا في حاجة إلى تعريفنا بالأسباب التي أدت إلى نمو مجتمعنا على النحو الذي هو عليه . وإذا صح المنطق المعروض سابقا ، فإن معرفتنا هذه إنما تتحقق عن طريق معرفة الظروف والعوامل التي تؤثر في نمو الطفل . ولا شك أيضا في أننا بحاجة إلى إحداث تغييرات كثيرة في هذا المجتمع ، إذا أردنا أن نصل إلى الأفضل . والعلم الذي يضع أيدينا على العوامل المسؤولة عن ظاهرة النمو هذه ، هو نفس الذي يستطيع أن يتنبأ لنا بنوع التناول الذي يجب علينا أن نقوم به بالنسبة للطفل إذا أردنا أن نحقق له وللمجتمع ذلك المستقبل الأفضل . وما هذا الكتاب إلا محاولة لتحقيق هذين المهدفين : معرفة العوامل المؤثرة في النمو النفسي الاجتماعي للطفل ، واستعراض كامل للظروف التي يمكن أن توفر للطفل الرعاية المثلى في سبيل مستقبل أسعد .

ولم يكن ذلك ، في الواقع ، أمرا سهلا . فقد كان أمامي مطلبان رئيسيان لكي يأتي هذا الكتاب محققا للأهداف التي وضع من أجلها . المطلب الأول هو أن يكون الحديث عن الطفل العربي . وليس الأوروبي ولا الأمريكي . أما المطلب الثاني فهو أن تجيء المادة المعروضة هنا ، في إطار نظري موحد يجعل منها جسما متكاملا من المعرفة ، فيسهل فهمها ويحسن استيعابها .

أما عن المطلب الأول فقد أصبح من المقرر والمتفق عليه بين علماء النفس اليوم أن العوامل التي تؤثر في تكوين شخصية الطفل هي عوامل ثقافية في المقام الأول . لذا يتعين على الباحث في هذا الميدان أن يركز بحثه في العوامل الثقافية في المجتمع الذي يعيش فيه الأطفال موضوع البحث ، والتي على أساسها تتحدد شخصياتهم وتنمو . ولا نغنى بذلك أن القوانين والنظريات التي تفسر السلوك الإنساني تختلف أصلا من مجتمع إلى آخر . وإنما نعني أن هذه القوانين والنظريات لن تكون كافية في تفسير نمو السلوك وتكوين الشخصية في مجتمع ما ، إذا لم تُقرن بالظروف والعوامل الثقافية التي يتعرض لها الفرد في ذلك المجتمع . فالمجتمع بما يحتويه من قيم وعادات ونظم اجتماعية وعلاقات إنسانية ومهارات وآراء وأفكار ، هو المجال الذي يتفاعل فيه ذلك الكائن الإنساني الناشئ (الطفل) ، فينمو تدريجيا وتشكل شخصيته شيئا فشيئا . فيصير في الهند بوذا يقدس البقر ويضحى بحياته في مقلومة آكلي لحمة ، ويصير متحنتا متعصبا ضد الزنوج في جنوب أفريقيا ، ويصير مقدسا للأحاديث مؤلها للامبراطور في اليابان ، وهكذا .

وليس بمجرد معرفة القوانين العامة لنمو السلوك يمكننا تفسير نمو هذه الاتجاهات والسمات السلوكية . بل لابد من معرفة تتصل أولاً : بالأنماط والعوامل الثقافية التي تسود في هذه المجتمعات ، وثانياً : بالأساليب التي يتفاعل معها الفرد تبعاً لهذه الأنماط والعوامل . تلك الأساليب التي يستخدمها المجتمع عن طريق مؤسساته الاجتماعية في دعم السلوك المرغوب فيه لدى النشء وقمع السلوك غير المرغوب فيه (مما تعبر عنه بأساليب التنشئة الاجتماعية) ، وثالثاً : بالعلاقة الوظيفية بين هذه الأساليب وبين ما يترتب عليها من سمات سلوكية .

وإذن فلا بد عند دراسة نمو الطفل - في العالم العربي - من توفر البحوث وهنا برزت أمام المؤلف مشكلة البحث عن هذه البحوث . ولابد أن أشير في هذا الصدد إلى الحاجة الشديدة ، في عالمنا العربي ، لإقامة مراكز للمعلومات وتنظيم وتنسيق عمليات التوثيق بين الأقطار العربية المختلفة لتسهيل التعرف على ما يجري في هذه الأقطار .

ولم تكن البحوث المنشورة قليلة فحسب ، بل كانت أيضاً فردية بمعنى أنه لم تكن هناك برامج ، معدة بناء على تخطيط شامل ، للبحث في النمو النفسي للطفل من جميع نواحيه ، بحيث يتناول كل باحث نقطة معينة في البرنامج كما يحدث في العلوم الطبيعية أو العلوم البيولوجية مثلاً . وترجع قلة البحوث إلى أنها لم تبدأ إلا في النصف الثاني من خمسينيات القرن الحالي ، وإن كان الاهتمام قد بدأ يتزايد الآن بالبحث في هذا المجال . أما عن إنشاء برامج للبحوث فذلك أسلوب لم نعتده في مؤسساتنا الأكاديمية التي تركز اهتمامها في الواقع على الناحية التعليمية أكثر من اهتمامها بالبحوث العلمية .

وإنه لمن حسن الطالع أن بدأ يظهر بالفعل اهتمام واضح بقضايا الطفولة في هذه الأيام . فأنشئت المجالس والمراكز وعقدت الندوات التي تتناول الطفولة ومشكلاتها ، سواء على المستوى المحلي أو على المستوى القومي ، وهو جهد نرجو له التوفيق .

ومع كل هذا ، فإن البحوث القليلة التي عثر عليها المؤلف كانت تشكل في الواقع علامات هامة على الطريقة ، خاصة ما يتعلق منها بأساليب التنشئة الاجتماعية وبالقيم والاتجاهات التربوية السائدة في الثقافة العربية ، وكذلك العلاقة بين هذه جميعاً من ناحية وبين نمو بعض السمات عند النشء من ناحية أخرى . وإذا كان هذا الكتاب قد اعتمد بعد ذلك على البحوث والدراسات الأجنبية لاستكمال الصورة في نواحي النمو المختلفة ، فإن ذلك لم يكن متناقضاً مع الأهداف التي من أجلها وضع . ذلك أن تلك الدراسات كما هو معروف تتناول متغيرات اجتماعية وسيكولوجية تشابه إلى حد كبير في المجتمعات المماثلة . ويصبح من الممكن عندئذ تعميم الحقائق التي تتوصل إليها هذه الدراسات على الطفل في أى مكان ، إذا ما تشابهت الظروف . وعلى فرض وجود أى تحفظ على إقامة مثل ذلك التعميم ، فإن الكتاب

يكون عندئذ قد قدم مجموعة من الفروض العلمية التى تصلح أن تكون أساسا لبحوث ميدانية أو تجريبية عن النمو فى ثقافتنا العربية .

أما عن المطلب الثانى ، وهو أن نجيب المادة المعروضة هنا فى إطار نظرى موحد ، فقد حاول المؤلف أن يحققه على النحو الذى جاء شرحه فى الفصل السادس من هذا الكتاب . والواقع أن وجود إطار نظرى موحد للدراسة عملية النمو قد أصبح مطلباً أساسياً الآن فى علم النفس ، بعد أن تعددت النظريات دون أن يكون بينها خلاف بقدر ما بينها من إمكانات للتكامل . ثم إن الحاجة إلى إيجاد نظرية ، أو على الأقل إطار نظرى ، هى دائماً حاجة ملحة فى أى مجال من المجالات التى تواجه فيها مجموعة من الظواهر تخضع لامكانية التفسير العلمى . ذلك أن النظرية تمدنا دائماً بأداة تساعدنا على تنظيم الأفكار والبيانات المتعلقة بموضوع معين . كما أنها تعيننا أيضاً على حسن الفهم والاستيعاب ، كما تعين الباحثين على اشتقاق الفروض العلمية التى قد تدعم وجهة النظر أو تعارضها . وليس هنا مجال الكلام عن أهمية النظرية ، خاصة فى العلوم السلوكية الآن ، فقد أصبح ذلك أمراً مسلماً به إلى جانب كونه ضرورياً . وعلى هذا الأساس جاء تنظيم الكتاب ومادته العلمية متسقاً مع الوضع النظرى المتبع فى ذلك الإطار كما يتضح ذلك فيما يلى :

تنظيم الكتاب :

قسم الكتاب إلى جزئين رئيسيين . الجزء الأول ويشتمل على أربعة أبواب ، يتناول الباب الأول منها الوضع النظرى ، أى المفاهيم والقضايا والمبادئ والنظريات التى تتعلق بعملية النمو ، ثم الإطار النظرى المشار إليه فى الفقرة السابقة . أما الأبواب الثلاثة الأخرى فيتناول كل منها مرحلة من مراحل النمو التى تبدأ من قبل الميلاد وتنتهى عند سن السادسة . وبذلك يكون الجزء الأول قد تناول تلك المراحل من حياة الطفل ، التى يمكن أن نسميها بالمرحلة التكوينية . ذلك أن السنوات الست الأولى فى حياة الطفل هى تلك التى توضع فيها الدعائم والقواعد الأساسية التى يبنى عليها التنظيم العام لشخصيته مستقبلاً .

أما الجزء الثانى من هذا الكتاب فيشتمل على بائتين اثنتين يتناول الأولى منها مرحلة الطفولة المتأخرة أو طفل المدرسة الابتدائية ويتناول الباب الثانى مرحلة المراهقة . وكما هو واضح فإن هذه الفترة من حياة الطفل هى تلك التى يمكن أن نسميها بالمرحلة الاعلادية ، أى التى يعد فيها الطفل لكى يصبح عضواً منتجاً فى المجتمع فيما بعد . ففيها يتلقى الطفل المعلومات والمهارات اللازمة لهذا الغرض .

وسوف يجد القارئ فى بداية كل باب من أبواب هذا الكتاب « مدخلا » بعنوان « كيف نفهم طفل » (المرحلة موضوع البحث فى ذلك الباب) . وذلك للمساعدة

على مهم طفل هذه المرحلة أو تلك بشكل عام ، على أساس من طبيعة المواجهة التي تنشأ بينه وبين المجتمع المحيط في ضوء ظروف ثقافية معينة ، وضمن الإطار النظري الذي عرضنا له .

كذلك سوف يجد القارئ أن فصول الباب بعد ذلك تناول النواحي المختلفة للنمو في المرحلة موضوع البحث . وقد توخى المؤلف أن يفرد في كل مرحلة (أى في كل باب) فصلا خاصا للاحية معينة من النواحي التي تتميز بها هذه المرحلة أو تلك بالذات . ففي مرحلة المهد مثلا أطلنا الحديث عن النمو اللغوي بشكل خاص ، وفي مرحلة ما قبل المدرسة أفضنا في الكلام عن اللعب . وفي مرحلة المدرسة الابتدائية تناولنا المدرسة من حيث هي مجال اجتماعي هام في حياة الطفل . كما تناولنا كذلك الفروق الفردية بين الأطفال وأهميتها في هذه المرحلة . أما في مرحلة المراهقة فقد أفردنا فصلا خاصا عن نمو مفهوم الذات لما لذلك من علاقة وثيقة بأزمة المراهق في هذه المرحلة .

ولم يغفل المؤلف رعاية الطفل في كل مرحلة من مراحل نموه . فقد جاء في نهاية كل باب فصل خاص عن الرعاية النفسية الاجتماعية للطفل في المرحلة التي يتعرض لها الباب . وقد توخى المؤلف أن يقيم التوصيات التي جاءت في هذا الصدد على أساس من طبيعة النمو في كل مرحلة منسقا بذلك مع الإطار النظري المتبنى في هذا الكتاب وآخذا في الاعتبار في نفس الوقت الظروف والمتغيرات الخاصة بالثقافة التي نعيش فيها .

وأخيرا لا يفوتني أن أذكر بعض الوسائل البسيطة التي استخدمت في هذا الكتاب لمعاونة القارئ على حسن الفهم وتبعية المادة بشيء من التشويق . ومن هذه الوسائل ، المقدمة التي يصلر بها كل فصل ، وتهدف إلى الربط بين ما سبق عرضه وبين محتوى الفصل ذاته ، موضحة في نفس الوقت الخط العام الذي يربط مادة الفصل وأهم موضوعاته . ومن ذلك أيضا الصور والرسوم والأشكال التي تساعد على توضيح الفكرة أو النقطة موضوع الحديث ، كذلك الخلاصة التي تأتي في نهاية كل فصل لتساعد القارئ على الإلمام بأهم النقاط التي جرى الحديث عنها .

وبعد ،

أرجو أن أكون بهذا العمل المتواضع قد استطعت أن أوضح بعض الحقائق لكل من يهيم مستقبل الأجيال القادمة .

وفقنا الله جميعا إلى ما فيه الخير والصواب

م . ع . ا .

يوليو ١٩٨٨

الباب الأول الوضع النظري لعملية النمو

- * الفصل الأول: مفاهيم أساسية.
- * الفصل الثاني: مناهج البحث العلمي في النمو.
- * الفصل الثالث: مبادئ عامة للنمو.
- * الفصل الرابع: عوامل مؤثرة في عملية النمو (الوراثة والبيئة).
- * الفصل الخامس: نظريات في تفسير النمو.
- * الفصل السادس: نحو إطار نظري موحد في تفسير النمو.

الفصل الأول مفاهيم أساسية

- * موضوع علم النفس النمائي.
- * معنى النمو.
- * قياس النمو.
- * أهداف الدراسة العلمية للنمو.

مفاهيم أساسية

موضوع علم النفس الثماني :

إذا كان علم النفس يدرس الظاهرة السلوكية بوجه عام دراسة علمية ، فإن علم النفس الثماني هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يدرس سلوك الإنسان من حيث نموه وتطوره عبر المراحل الزمنية المتعاقبة التي يمر بها الفرد من المهد إلى اللحد . إن وظيفة أى علم هى البحث عن المتغيرات المسؤولة عن الظاهرة موضوع بحثه . وعلم النفس بوجه عام يسمى للوصول إلى تحديد العلاقات الوظيفية بين الظاهرة السلوكية من ناحية وبين المتغيرات المسؤولة عنها من ناحية أخرى ، ويختص كل فرع من أفرع علم النفس المختلفة بالبحث عن مثل تلك المتغيرات فيما يتعلق ببعد معين من أبعاد الظاهرة السلوكية ، أو بمجال محدد من المجالات التي تظهر فيها . والبعد الذي يهتم به علم النفس الثماني هو البعد الزمنى . بعبارة أخرى يهتم علم النفس الثماني بدراسة ما يحدث للظاهرة السلوكية من تغير وتطور على طول الرحلة الزمنية التي تقطعها الحياة الإنسانية .

وظاهرة النمو أو التطور في السلوك الإنساني هذه ليست بعيدة عن الملاحظة العادية . فالصغير والكبير ورجل الشارع والمتخصص والأم والأب وغيرهم يدركون جميعاً ، ومن تديم الأزل ، أن الإنسان لا يتغير فقط في حجمه ووزنه وطوله وعرضه منذ أن يولد على الأرض ، بل ينمو ويتطور أيضاً في فهمه وإدراكه وقدرته على التكيف والتوافق ، وما يمكن أن يقوم به من أعباء ومسؤوليات ومهارات وغير ذلك . وباختصار فإن سلوكه أيضاً ينمو ويتطور .

وليس هذا بغريب على الطبيعة الإنسانية . فالإنسان يمتاز عن بقية المملكة الحيوانية بصفات أساسية تجعل من نمو سلوكه وتطوره خاصية لازمة لذلك السلوك ، فهو يمتاز بأنه ناطق وبأنه اجتماعي ، وفي هذا ما يشكل الأساس الذي يجعل من سلوكه ظاهرة نامية متطورة . فقدرته الإنسان على التعامل بالرموز اللغوية تجعله قادراً على أن يستفيد من خبراته الخاصة ، وكذلك من خبرات الغير من حوله سواء عن طريق التفاعل المباشر أم عن طريق التعلم الرمزي . كذلك فإن توزيع الأدوار في المجتمع الذي يعيش فيه والذي لا يستطيع أن يعيش بدونه يقتضى إعداداً للدور الذي سيقوم به مستقبلاً ، ويستغرق هذا الإعداد طول فترة الطفولة ، وهى أطول طفولة في المملكة الحيوانية . لذلك كله فإنه لا يكفى لتحقيق توافقه مع البيئة التي يعيش فيها أن يصلب عوده فقط كما يحدث لبقية الأنواع الأخرى في المملكة

الحيوانية أو أن يبقى سلوكه في قوالب محددة لا تتغير ولا تتطور ، بل لابد لتحقيق التوافق أن يتطور سلوكه مع أطوار نموه المختلفة .

فمن ناحية الامكانيات إذن نجد أن الإنسان مزود بكل ما يساعده على النمو والتطور : في السلوك كما في الجسم . ومن ناحية المطالب عليه أن ينمو وأن يتطور حتى يحمل العبء الذي يفرضه عليه المجتمع . وباختصار فإن الظاهرة السلوكية عند الفرد الإنساني هي ظاهرة نامية متطورة بما يتوافق وطبيعته المختلفة عن طبيعة باقي الكائنات في المملكة الحيوانية التي ينتمي إليها . وموضوع علم النفس الثماني هو دراسة هذه الظاهرة ، ظاهرة نمو السلوك الإنساني وتطوره .

والواقع أن ظاهرة النمو في السلوك الإنساني ، إلى جانب أنها ظاهرة عامة ، فإنها ظاهرة معقدة أشد التعقيد ، ذلك أن لها جوانب متعددة متداخلة من الصعب فصلها ، ليس فقط عن بعضها البعض بل أيضاً عن العوامل المختلفة المسؤولة عنها . لذا فقد يكون من المفيد في هذه المرحلة أن نريد موضوع علم النفس الثماني إيضاحاً بضرب أمثلة للمشكلات التي يتضمنها هذا الموضوع .

من الأسئلة التي يسعى علم النفس الثماني إلى الإجابة عنها مثلاً : كيف يتطور النمو العقل بحيث يصبح الفرد قادراً على استيعاب أعقد النظريات العلمية بعد أن كان في طفولته الأولى لا يستطيع أن يميز بين اللهب واللعب ؟ ما هي المراحل التي يمر بها النمو اللغوي ؟ متى يبدأ التفكير المنطقي عند الأطفال ؟ وهل يختلف تفكير الأطفال عن تفكير الكبار من هذه الناحية ؟ لماذا تعنف الحياة الانفعالية عند طفل ما قبل المدرسة وعند المراهق وتهدأ نسبياً في المراحل الأخرى ؟ ما الذي يحدد قدرة الفرد على النمو بشكل عام ، هل هي البيئة أم الوراثة أم هما معاً ؟ وكيف يتم هذا التحديد ؟ كيف تتشكل فكرة الفرد عن نفسه ، بل كيف تتشكل سمات سلوكه وشخصيته بشكل عام عبر المراحل المختلفة ؟ وهل لعملية التنشئة الاجتماعية تأثير في هذا الاتجاه ؟

وباختصار فإن علم النفس الثماني يدرس ظاهرة نمو السلوك من جوانبها المختلفة : العقلية والانفعالية والحركية والاجتماعية . كما أنه يدرس هذه الظاهرة في علاقتها بالمتغيرات الأخرى كالتكوين البيولوجي والعوامل الوراثية والعوامل البيئية ، وذلك حتى يكتشف العلاقات الوظيفية بين هذه الظاهرة من ناحية وبين المتغيرات المسؤولة عنها من ناحية أخرى . هذا وسوف نتبين هذه الأبعاد للدراسة السيكلوجية للنمو بشكل أوضح كلما تقدم الدارس في استيعابه للموضوعات المختلفة لهذا العلم مما سيأتي ذكره فيما بعد .

معنى النمو :

ما معنى النمو على وجه التحديد ؟ وما هى المظاهر المختلفة التى يمكن أن نلاحظه فيها ؟ يمكن أن نعرف النمو بشكل عام ، بأنه مجموعة من التغيرات المتتابعة التى تسير حسب أسلوب ونظام مترابط متكامل ، والتى تظهر فى كل من الجانب التكويني والجانب الوظيفي للكائن الحي . وينطبق هذا التعريف على النمو الإنسانى وغير الإنسانى معاً . فالنمو بهذا المعنى يتضمن أى نوع من التغير يطرأ - مع مرور فترة زمنية معينة - على أى جانب من جوانب الكائن الحي سواء كان ذلك متعلقاً ببنائه التشريحي أم تكوينه البيولوجي أم وظائفه الفسيولوجية أم نشاطه فى البيئة التى يعيش فيها .

ولا يخرج مفهوم النمو فى السلوك الإنسانى عن ذلك المفهوم العام للنمو . فالسلوك ما هو إلا مجموعة النشاطات التى يقوم بها الإنسان . وهو يحكم طبيعة ذلك الكائن البشرى - كما سبق أن أشرنا - يخضع لمجموعة من التغيرات المتتابعة التى تسير حسب أسلوب ونظام متكامل أثناء مرور الفرد بمراحل زمنية متعاقبة ، وقد اصطلح على تسمية هذه المجموعة من التغيرات المتتابعة بالنمو .

وبدون الدخول فى طبيعة عملية النمو هذه أو مبادئها العامة مما سيكون له نصيبه من المناقشة فى مكان آخر ، فإننا - استكمالاً لتحديد مفهوم النمو - نود أن نوجه النظر إلى النقاط الأساسية الآتية :

أولاً - أن هذا التغير فى السلوك الذى نطلق عليه مصطلح النمو لا يحدث مستقلاً عن التغير الذى يتم فى النواحي الأخرى للكائن البشرى ولذلك فإننا فى دراستنا لنمو السلوك لا بد أن ندرس نمو الإنسان بشكل عام مع التركيز على علاقة النمو فى النواحي الأخرى بنمو السلوك ذاته . وفى هذا الإطار من النظرة المتكاملة فى دراسة نمو السلوك يقول جزيل (Gesell, 1954) :

« إن النمو ليس مجرد تعبير يطلق على ظاهرة متغيرة من ظواهرات الحياة النفسية للإنسان بل إنه عملية متكاملة من التغير المتداخل يشمل :

(أ) الجانب التشريحي فى تكوين الفرد .

(ب) الجانب الفسيولوجي

(ج) الجانب السلوكي .

وهى بذلك عملية تغير يمكن تقييمها وقياسها بدقة كبيرة وذلك لوضع مبادئ عامة تحكم هذا النمو .

وخلاصة القول في هذه الناحية أن نمو السلوك عملية متكاملة لا يمكن فهمها إلا في إطار من الدراسة الشاملة لعملية النمو الإنساني بشكل عام . وسوف نعرض لهذه الخاصية للنمو بشكل أكثر تفصيلاً في مكان آخر من هذا الكتاب .

ثانياً : أن هذا التغير في السلوك الذى نطلق عليه مصطلح النمو قد لا يكون بالضرورة تغيراً في اتجاه الزيادة أو التحسن بل قد يكون أيضاً تغيراً في اتجاه النقص أو الاضمحلال أو الانحلال أو الضمور . وقد يبدو لأول وهلة أن هذين الوجهين للنمو متعارضان . ولكن واقع الأمر أنهما متكاملان ويحدثان معاً في كل مراحل النمو تقريباً ، حقاً أن بعض المراحل قد يتميز باتضاح أحد الوجهين وتفوقه في حين قد تتميز مراحل أخرى باتضاح للوجه الآخر . ولكن لا تخلو مرحلة من مراحل النمو الإنساني من تغير في اتجاه الزيادة وآخر في اتجاه الاضمحلال . على أن التغير بشكل عام يتجه نحو الزيادة في المراحل الأولى للحياة ثم يبدأ يتجه بعد ذلك نحو الاضمحلال . فتستمر الزيادة في الوظائف الحيوية للإنسان إلى منتصف العقد الخامس تقريباً ثم يبدأ بعد ذلك التدهور والاضمحلال يأخذ طريقه إلى هذه الوظائف . وفي هذه الخاصية للتغير الثماني من حيث الزيادة والنقصان بقوله « كوه ، وسيمونز » (Koh & Simmons) : « إن كل مظاهر النمو في حياة الإنسان تتعرض لتغيرات وتغيرات عديدة ، أحياناً في اتجاه الزيادة وأحياناً في اتجاه التدهور والانحلال . فهناك غدد تزدهر ثم تموت وشهية تبدأ كبيرة خطيرة ثم يتبعها ضعف واضح ، وقوة في الجسم تستمر في الزيادة ثم تبدأ بعد ذلك تحبو حتى تضمحل في الشيخوخة وهكذا . لذلك فإننا نميل إلى تعريف علم النفس الثماني بأنه علم دراسة التغير في السلوك الإنساني عبر المراحل الزمنية المتعاقبة سواء كان هذا التغير في اتجاه الزيادة أم في اتجاه النقصان » .

قياس النمو :

لقد عرّفنا النمو بأنه ما يطرأ على الفرد من تغير خلال مروره بفترات زمنية متعاقبة . لذا فإن قياس النمو يكون في الواقع عن طريق قياس هذا التغير في جميع الأبعاد التي يحدث فيها . فما هي هذه الأبعاد ؟ يمكن تمييز الأبعاد التي يحدث فيها التغير (الذى نقيس النمو من خلاله) على النحو التالي :

التغير في الأبعاد الطبيعية :

ونقصد بذلك ما يحدث من تغير للكائن النامي في الطول والعرض والحجم والوزن ، وهذا الجانب من التغير هو من أكثر جوانب التغير وضوحاً كما أن قياسه أمر سهل كقياس أى تغير طبيعي آخر .

التغير في كم أو مقدار الظواهر السلوكية :

كالتغير في كم الحصيلة اللغوية ، في عدد المفردات أو عدد الكلمات التي يمكن قراءتها ، أو التغير في سرعة الأداء كالمشي ، أو حل مسائل حسابية ، أو التغير في مدة الانتباه وعدد الأشياء التي يمكن أن تنتبه إليها ، أو في زمن الرجوع وما إلى ذلك .

وقياس التغير من الناحية الكمية في السلوك هو أبسط طرق قياس السلوك وإن كان بالطبع أكثر صعوبة من قياس الأبعاد الطبيعية للنمو الفرد . فوحدة القياس في السلوك ليست من التحديد والوضوح بالدرجة التي تكون عليها وحدة القياس في الأبعاد الطبيعية ؛ على أن القياس السيكولوجي قد نجح في التغلب على العديد من المشكلات في هذا الصدد .

التغير في النسب :

إن التغير لا يتم بنسب ثابتة في جميع المراحل ولا في جميع أجزاء الجسم أو في جميع نواحي السلوك ، بل الملاحظ أن التغير يحدث بنسب مختلفة في نواحي النمو المختلفة . فرأس الجنين مثلاً تبلغ نسبتها إلى جسمه بما يقرب من الثلث ولكنها عند الراشد لا تزيد نسبتها للجسم عن سدسه . والتغير في النسب دائم لا يتوقف . فحتى في الشيخوخة مثلاً تصبح نسبة الأنف إلى الوجه الضامر للمسنان أكثر مما كانت عليه وهو في مرحلة الشباب .

ولا يقتصر التغير في النسب على نواحي النمو الجسمي وحده ، بل أنه ظاهرة واضحة أيضاً في الجوانب الأخرى . ولعل من الأمثلة البارزة على ذلك ، التغير في نسبة البكاء مثلاً كوسيلة للتعبير . فهي تقل بشكل جوهري عند المراهقين عما كانت عليه عند الطفل . كذلك تقل نسبة المخاوف عند الطفل في المرحلة المتأخرة عنها في المرحلة المبكرة . والخيال يشكل نسبة كبيرة من حياة الطفل المبكرة فإذا بلغ مرحلة متأخرة قلت لديه نسبة الإغراق في الخيال هذه وزادت نسبة التفكير والتوافق الواقعي ، وهكذا .

التغير من حيث هو اختفاء خصائص قديمة :

فقد تختفي غدد عرفت في الطفولة بأن لها دوراً كبيراً (كالتييموسية والصنوبرية) ، وقد يتوقف إفراز غدة ، مثل هرمون النمو ، بالتدريج بعد السادسة عشر من العمر . كذلك قد تختفي خاصية الاتكال على الآخرين ، الواضحة في سلوك الطفل ، ويختفي الالتصاق بالأم ، ويختفي سلوك الزحف والمشي مستنداً ، ويختفي الصراخ كوسيلة للحصول على الأشياء ، وتختفي الأسنان اللبنية .. وهكذا .

التغير من حيث ظهور صفات جديدة :

تظهر الصفات الجديدة للسلوك على طول مراحل النمو : مثل المشي والكلام وتناول

الطعام الجاف ومخالطة الغير بعد العزوف عنهم . وتظهر على البنين والبنات أعراض النمو الجنسي الأولية والثانوية ، وهكذا .

ويمكن القول بأن اختفاء صفات قديمة وظهور صفات جديدة يشكلان معاً المظهر الكيفي للتغير ، أى يعكسان التغير من الناحية الكيفية في حين أن الجوانب الأخرى للتغير التي سبق ذكرها إنما تعبر عن التغير من الناحية الكمية . ويستمر التغير كيفاً وكماً بالطبع على طول مراحل الحياة . كما أن الوصف الكامل للنمو لابد أن يتضمن الناحيتين معاً .

التغير في معدلات التغير :

ولا يكفي أن نصف التغير من النواحي السابقة فقط بل لابد أيضاً من وصف معدلات التغير . وذلك أن التغير لا يحدث بمعدلات ثابتة على طول مراحل النمو . بمعنى آخر فإن الزيادة أو النقصان لا تسير بمعدل ثابت على طول مراحل الحياة . ويقصد بالمعدل متوسط ما يتم من تغير في أى مقياس من المقاييس السابقة في فترة معينة من الزمن ، منسوباً إلى ما كان عليه في بداية الفترة . فمثلاً إذا زاد وزن الطفل من الميلاد إلى آخر السنة الأولى من ٧,٥ رطل في المتوسط إلى ٢١,٥ رطل في المتوسط فإننا نقول أن معدل زيادة الوزن في السنة الأولى هو ٢٠٠٪ ويمكن أن نقول أن معدل زيادة الوزن في الشهر الواحد هو $12 \div 200 = 17\%$ تقريباً .

ومما يميز النمو عامة - كما سنرى - اختلاف معدلات التغير في مراحل النمو المختلفة - فمثلاً نجد أن النمو الجسمي يسير بمعدل كبير جداً في سنتي المهد ثم يبطئ تدريجياً حتى العاشرة ثم يزداد عند البلوغ والمراهقة . ونجد أن معدل النمو العقلي يبطئ بشكل ملحوظ مع مرحلة البلوغ وهكذا . ولا شك أن متغير معدل النمو يعطينا الشيء الكثير عن العوامل المختلفة التي تؤثر في عملية النمو .

التغير فيما يستطيع الفرد أن يقوم به من واجبات :

الواقع أن جوانب التغير السابق الإشارة إليها تعبر جميعاً عن النمو من نواح جزئية ، وهى بذلك لا تتضمن نمو الفرد باعتباره كائناً اجتماعياً موحداً ، وعلى ذلك فلن الاقتصار عليها يعطينا صورة ناقصة عن عملية النمو ، وخاصة من الناحية الكلية والناحية الاجتماعية . وتلافياً لهذا النقص نظر هافيجهرست (Havighurst, 1953) إلى النمو من زاوية أخرى أعم وأشمل ، فهو يرى أن « النمو في السلوك الإنساني يعنى انتقال الإنسان في كل مرحلة من مراحل حياته من مستوى واجبات النمو (Developmental Tasks) إلى مستوى آخر يختلف عنه . وهكذا يسير في سلسلة متتابعة من الواجبات حتى يصل إلى نهاية العمر » .

وفي تحديده لواجبات النمو يقول هافيجهرست : « واجب النمو هو المستوى السلوكي الذي يتوقع أن يصل إليه الفرد في مرحلة معينة من مراحل الحياة . ويعتبر نجاح الفرد في تحقيق واجب ما ، مصدراً لسعادته وإيجابيته ، ومؤهلاً ضرورياً لتحقيق واجبات متتالية في مراحل النمو اللاحقة . أما فشله في تحقيق واجب نهائى حالى فإنه قد يؤدي به إلى الشعور بالنعاسة ، وبالتالي إلى صعوبة (وربما استحالة) تحقيق وإنجاز واجبات نمائية في المراحل اللاحقة » .

وباختصار فإن مفهوم واجبات النمو يشير إلى ما يتوقع المجتمع أن يكون الطفل قد تعلمه في سن معينة . ويتضح من تحديد هافيجهرست للنمو النفسى على هذا النحو أنه يهتم بأمرين هما :

١ - الجانب الاجتماعى في نمو الإنسان .

٢ - نمو الفرد ككل .

هذا وقد حدد هافيجهرست مستويات مختلفة متتابعة لواجبات النمو تتميز مراحل نمو الإنسان ، وتفرق تماماً بين مرحلة وأخرى . ولذلك اعتبر من أوائل من أبرزوا الاختلاف بين مراحل الحياة ككل ، إلى جانب ما يحدث فيها من التغيرات الجزئية مما لا حصر له . ويجدر بنا هنا أن نستعرض واجبات النمو عند هافيجهرست حتى يمكن أن نوضح مفهوم النمو النفسى من هذه الناحية الكلية الاجتماعية .

أولاً : مرحلة الحضانه والطفولة المبكرة : (من الميلاد حتى نهاية السنة السادسة) .
وفها يجب على الطفل أن يتجز :

١ - تعلم المشى .

٢ - تعلم تناول طعام جاف .

٣ - تعلم الكلام الصحيح (دون لجلجة أو إبدال) .

٤ - تعلم ضبط الانحراج .

٥ - تعلم الفوارق الجنسية والحياد في السلوك الجنسى .

٦ - تحقيق الاستقرار الفسيولوجى الكامل (فى المضم وعدم القىء أو الاضطراب التنفسى) .

٧ - تكوين مفاهيم سهلة بسيطة عن الواقع الاجتماعى والمادى (الأقارب وعلاقات الأهل والأصدقاء ومستوى الأسر) .

- ٨ - تعلم الارتباط العاطفى بالوالدين والأخوة والغير (حب - كراهية - احترام - تقدير) .
 - ٩ - تمييز الخطأ من الصواب وبدء تكوين الضمير والحاسة الأخلاقية .
- ثانياً : مرحلة الطفولة المتوسطة : (من السابعة إلى آخر الثانية عشرة من العمر) وفيها يجب على الطفل أن ينجز :
- ١ - تعلم المهارات الضرورية للألعاب الرياضية واللعب العادى .
 - ٢ - تكوين اتجاهات صحيحة عن الذات المثالية (تنمية الذكورة أو الأنوثة) . فهم وإدراك جوانب القوة ونواحي الضعف .
 - ٣ - تعلم معايشة ومسيرة أُنْدَاد السن .
 - ٤ - تعلم الدور الجنسى الملائم .
 - ٥ - تنمية المهارات الأساسية والضرورية للمرحلة (القراءة والكتابة والحساب والكلام) .
 - ٦ - تكوين مفاهيم صحيحة عن نواحي الحياة اليومية الضرورية (الملكية الفردية - البيع - الشراء - الأمن - المكسب - الوظيفة - العمل - التجارة ... إلخ) .
 - ٧ - تنمية الضمير والمستوى الأخلاقى ونمط القيم الضرورية (الجمالية والدينية والأخلاقية والاقتصادية) .
 - ٨ - تنمية الاتجاهات الملائمة نحو الجماعات الاجتماعية والمؤسسات التى يجب أن يؤثر فيها ويتأثر بها (الأسرة - المدرسة - القبيلة - المسجد أو الكنيسة ... إلخ) .
- ثالثاً : مرحلة المراهقة : (من الثالثة عشرة من العمر حتى الحادية والعشرين) وفيها يجب على المراهق أن ينجز أساليب التوافق الآتية :
- ١ - يتقبل الذات الجسمية والدور الذكرى أو الأنثوى .
 - ٢ - يكوّن علاقات جديدة مع أُنْدَاد السن من نفس الجنس أو (الأُنْدَاد الذين تفر الثقافة تكوين علاقات معهم) .
 - ٣ - الاستقلال العاطفى عن الوالدين وغيرهم من الراشدين .
 - ٤ - تحقيق ضمان الاستقلال الاقتصادى (بالإعداد المهنى) استعداداً للرشد المبكر .
 - ٥ - الاختيار والإعداد المهنى .

- ٦ - تنمية المهارات العقلية والمفاهيم الضرورية للتفاعل والمناقشة في المجالات المدنية .
 - ٧ - المطالبة بالسلوك والمسؤولية المدنية والاجتماعية والإعداد لها .
 - ٨ - الإعداد للزواج والحياة الأسرية (خطوة ضرورية للتوافق الزوجي) .
 - ٩ - بناء نظام من القيم والضمير المناسب تتفق والصورة العملية الملائمة للعالم (إعداد المراهق لحياة الإنسان في القرن العشرين) .
- رابعاً : مرحلة الرشد المبكر (من سن الحادية والعشرين إلى الأربعين من العمر) وفيها يجب على الراشد الصغير أن ينجز مستويات من التوافق كالآتي :
- ١ - أن يختار رفيق الحياة (من الجنسين) .
 - ٢ - يتعلم الحياة من شريك العمر .
 - ٣ - يبدأ في تكوين الأسرة ويحسن رعايتها .
 - ٤ - يتعلم وسائل تنشئة الأطفال .
 - ٥ - يحسن إدارة المنزل (للفتاة) وإدارة الأسرة (للفتى) .
 - ٦ - يبدأ احتراف وظيفة مهنية .
 - ٧ - يتحمل المسؤوليات المدنية التي يطالب بها .
 - ٨ - يبحث عن تكوين الجماعات الاجتماعية (وينضم إلى من يجانسونه ويؤنسونه من الأنداد) .
- خامساً : مرحلة أواسط العمر : (من الأربعين إلى الستين) وفيها لابد أن يتوافر للرجل والمرأة لإنجاز مستويات التوافق الآتية :
- ١ - يحقق درجة من النجاح في المستويات الاجتماعية والأسرية والمدنية للراشدين .
 - ٢ - يحقق مستوى معيشياً أنسب ويحافظ عليه .
 - ٣ - يعاون في تنشئة المراهقين والأطفال ليصبحوا راشدين سعداء مسؤولين .
 - ٤ - تنمية الهوايات والميول اللازمة لأنشطة وقت الفراغ عند الراشدين .
 - ٥ - أن يربط الفرد نفسه بجماعة يعتبر فيها عنصراً عاملاً .
 - ٦ - يتقبل تغيرات أواسط العمر الفسيولوجية ويتكيف معها .
 - ٧ - يتوافق مع سلوك الآباء من المسنين والكهول ممن يلزم أن يعايشهم .

سادساً : مرحلة الشيخوخة : (ما بعد الخامسة والستين من العمر) يلزم للكهل هنا أن يحقق التوافق لتغير آخر هو التغير في اتجاه الاضمحلال والتدهور الذى أسلفنا الإشارة إليه . لذلك يرى هافيجهرست أن من أهم واجبات النمو في هذه السن ما يأتي :

- ١ - التوافق مع نقص القوة الحيوية .
- ٢ - التوافق مع التقاعد ونقص الدخل والمعاش في هذه السن .
- ٣ - التوافق مع موت رفيق الحياة (الزوج أو الزوجة) .
- ٤ - تكوين صداقة واضحة مع الأنداد من نفس السن .
- ٥ - تحقيق مواجهة الواجبات المدنية .
- ٦ - تحقيق تنظيم عضوى من حيث الأداء ورعاية الجسم .

والخلاصة : أن نمو السلوك باعتباره تغيراً يطرأ مع سلوك الكائن البشرى في أثناء مروره بمراحل حياته المختلفة يمكن التعرف عليه من النواحي الآتية : ما يحدث من تغير في كم أو مقدار الظواهر السلوكية أو الصفات الوظيفية الأخرى ، ما يحدث من تغير في الأبعاد الطبيعية للكائن الإنسانى ، النسب التى يحدث بها ذلك التغير ، ظهور صفات جديدة واندثار صفات أخرى ، المعدلات في ذلك التغير ، ثم أخيراً ما يستطيع أن يقوم به الفرد من واجبات يفرضها عليه المجتمع .

أهداف الدراسة العلمية للنمو :

والآن ما هى الأهداف التى نرمى إليها من وراء الدراسة العلمية لظاهرة النمو هذه ، وما هى الفوائد العملية التى يمكن أن نحققها لنا هذه الدراسة ؟

أن الدراسة العلمية لظاهرة ما تقتضى منا أولاً رصد هذه الظاهرة رسداً دقيقاً باستخدام المقاييس التى تساعدنا على وصف هذه الظاهرة من جميع النواحي . وبعد القيام بهذه العملية الوصفية التسجيلية الدقيقة يمكن تحديد الأهداف العلمية التى نسعى إليها فيما يلى :

- ١ - فهم هذه الظاهرة عن طريق إقامة العلاقات الوظيفية بين الظاهرة في مختلف نواحيها وبين الظواهر الأخرى التى تعتبر مقدمات سببية ضرورية لها .
- ٢ - زيادة قدرتنا على التنبؤ بحدوث الظاهرة موضوع العلم . فإذا عرفنا الأسباب أو العوامل المؤثرة التى تؤدى إلى حدوث الظاهرة استطعنا أن نتنبأ بوقوع الظاهرة بدرجة ما بين درجات الاحتمال تتناسب مع مقدار الدقة والشمول التى تمت بها معرفة العوامل المسؤولة .

٣ - زيادة قدرتنا على ضبط الظاهرة موضوع الدراسة فإذا عرفنا الأسباب واستطعنا أن نتحكم في العوامل المؤثرة في حدوث الظاهرة كان في إمكاننا بالتالي التأثير في حدوث الظاهرة ذاتها وفي أى مظهر من مظاهرها .

وإذا طبقنا هذا الكلام العام على أهداف الدراسة العلمية لظاهرة النمو وفوائدها العملية نجد أن هذه الأهداف والفوائد العملية يمكن أن تجمل في الآتي :

(أ) الوصول إلى معايير للنمو في كل مرحلة من مراحله . ويمكن الوصول إلى هذه المعايير بقياس التغير في أبعاد النمو المختلفة عند عينة ممثلة في جميع المراحل .

ومن معالجة هذه القياسات إحصائياً نستطيع أن نحصل على معايير للنمو في جميع الأعمار الزمنية المطلوبة ، وأحياناً ما تكون هذه الأعمار الزمنية متقاربة ، وخاصة في بداية حياة الطفل . فنعرف ما يستطيع أن يقوم به معظم الأطفال مثلاً يوماً بعد يوم عقب الولادة مباشرة . وأحياناً ما تكون هذه الأعمار زمنية متباعدة نسبياً فتمثل مراحل معينة من مراحل العمل كمرحلة الطفولة المبكرة مثلاً أو الطفولة المتأخرة أو المراهقة حيث يتسع مدى المرحلة فتشمل سنتين أو ثلاثاً أو أربعاً من عمر الطفل الزمني . ولقد أمدنا علم النفس الثماني بمعلومات زاخرة في هذا المجال فقد عملت قوائم عديدة لما يمكن أن يقوم به الطفل في سنواته الأولى مثلاً . كما حصلنا على معايير في النمو العقلي (كالذكاء) ، وفي غيره من النواحي الانفعالية والاجتماعية والحسية والحركية وهكذا . والواقع أن معظم دراسات علم النفس الثماني تركزت حتى وقت قريب جداً في الحصول على مثل هذه المعايير في جميع النواحي التي يمكن أن ينظر منها إلى عملية النمو . ومع ذلك يعتبر الوصول إلى مثل هذه المعايير الخطوة الأولى من خطوات أى دراسة علمية وهي خطوة الحصول على رصد دقيق للظاهرة موضوع البحث كما سبق أن أوضحنا .

(ب) تقييم عملية النمو : وبعد حصولنا على تلك المعايير يصبح في إمكاننا أن نحكم على عملية النمو بالنسبة لفرد ما أو جماعة معينة بأنها تقصر أو تزيد عن المتوسط المقدر في حالات مماثلة . فنحكم على طفل ما بأنه متخلف في النمو العقلي مثلاً أو على آخر بأنه عبقرى سابق لمن هم في نفس سنه وعلى ثالث بأنه ناضج انفعالياً أو اجتماعياً وهكذا ...

(ج) ويحقق لنا الحصول على معايير النمو فائدة عملية واضحة ذلك أننا نستطيع في هذه الحالة ، وبشكل عام ، أن نضع مناهجنا ومقرراتنا الدراسية على هذا الأساس ، على أساس من توقعاتنا لما يمكن أن يكتسبه الفرد من خبرات - في المتوسط -

في كل مرحلة من مراحل حياته . وبذلك نوفر الوقت والجهود والمال الذي يصرف هباء إذا ما حاولنا إكساب هذه الخبرات في مرحلة لا يكون الفرد فيها مستعداً لاكتسابها . هذا بالإضافة إلى ما قد نقع فيه نحن القائمون على تنشئة الطفل من إحباط من جراء القيام بمحاولات تعليمية أو تربوية غير مثمرة . ومن ناحية أخرى فإننا إذا تجاوزنا الوقت المناسب للحصول على ما نريد فقد يصبح من الصعب بعد ذلك أو من المستحيل أن نحصل عليه . والأمثلة على ذلك كثيرة . فنحن لا نعلم القراءة مثلاً في سن الثالثة إذا عرفنا أن الاستعداد لتعليمها يبدأ بشكل عام في الخامسة ولا نعلم حفظ العلاقات في المدرسة الابتدائية إذا عرفنا أن القدرة على حفظها إنما تبدأ في المرحلة التالية . ولا ننوع التعليم في المرحلة الابتدائية وإنما ننوعه في المرحلة الثانوية إذا عرفنا أن القدرات تبدأ في الظهور والتنوع في بداية مرحلة المراهقة وهكذا .

(د) على أن معرفة المعايير والقياس عليها والاستفادة عملياً منها ليست هي الأهداف النهائية من الدراسة العلمية ، فهناك هدف الكشف عن العوامل المؤثرة في عملية النمو . ما هي هذه العوامل ؟ وكيف تؤثر في عملية النمو ؟ هل هي الوراثة أم هي البيئة أم هما معاً ؟ وما هو دور كل منهما إن وجد ؟ وهكذا .

والواقع أن هذا الهدف لم يلق اهتماماً من الدارسين لعملية النمو إلا حديثاً فقط ، وخاصة فيما يتصل ببيان العلاقات الوظيفية بين عوامل التنشئة الاجتماعية وتشكيل سلوك الطفل وشخصيته مستقبلاً ، أى فيما يتعلق بدراسة العلاقات بين مظاهر النمو من ناحية وبين العوامل الثقافية والمتغيرات البيئية الأخرى التي تعتبر مسؤولة عنها من ناحية أخرى . وكأن الباحثون في هذه النواحي يعتمدون على ما جاء من المصادر الإكلينيكية فقط . بل وحتى العلاقات الوظيفية بين العوامل الوراثية وعملية النمو لم يتم الاهتمام بها إلا حديثاً فقط عندما غمأ فرغ الميكروبيولوجيا . ولعل السبب في التركيز في البداية على دراسة معايير النمو ووصف سلوك الطفل في كل طور من أطوار نموه هو سهولة الحصول على مقاييس في هذا الصدد . أما عن تأثير البيئة الاجتماعية أو التفاعل بين الطفل والعوامل الثقافية المحيطة به ، وكذلك تحديد المتغيرات الوراثية التي تؤثر على تشكيل سلوكه مستقبلاً ، فكان لا بد لنا أن ننتظر حتى تنمو أساليب البحث العلمي وأدواته لكي تصبح هي الأخرى موضع اهتمام من الباحثين ، وتحمل المكان اللائق بها ضمن موضوعات علم النفس العام .

(هـ) ويؤدي بنا هذا الهدف التفسيري ، مباشرة ، إلى هدف آخر هو زيادة قدرتنا على التنبؤ في هذا المجال . ذلك أننا إذا كنا سنحدد العوامل المؤثرة في عملية النمو

والعلاقات الوظيفية بينها ، فإننا نستطيع عندئذ أن نتوقع أن يكون النمو بشكل معين إذا توافرت ظروف معينة ، وتزداد قدرتنا التنبؤية هذه كلما ازدادنا معرفة بالعوامل المؤثرة أى كلما نمت معرفتنا بالمتغيرات المسؤولة عن عملية النمو . وعندئذ نصبح في موقف أحسن من حيث الحكم على الأساليب التربوية والتعليمية المختلفة ، فنستطيع أن نقول أن هذا أسلوب سليم وهذا أسلوب خاطيء ، بناء على قدرتنا التنبؤية بالنسبة لما يحتمل أن تؤدي إليه هذه الأساليب أو تلك من نتائج .

(و) وأخيراً فإننا بتحقيق الأهداف السابقة جميعاً سوف نكون في مركز يمكننا من السيطرة أو التحكم في ظاهرة النمو . وهذا هو ما يهدف إليه كل علم في النهاية : أن يصل الإنسان إلى التحكم في الظاهرة موضوع دراسته .

ومعنى التحكم هنا بالنسبة لعلم النفس الثماني هو أن يوجه النمو الإنساني في الاتجاه المطلوب أو المرغوب فيه . فإذا كنا نستطيع أن نحدد العوامل التي تؤثر في عملية النمو ونستطيع أن نتنبأ بأن ظروفاً معينة تؤدي إلى أن يسير النمو بشكل معين فإننا عندئذ نستطيع أن نرتب أو نوفر الظروف التي تؤدي إلى نمو سوى ، ونستطيع أن ننصح الآباء والمعلمين والمؤسسات التربوية والاجتماعية بأن يتبعوا أساليب معينة في عملياتهم التربوية إذا أرادوا للطفل أن ينمو نمواً سليماً ، وأن يتجنبوا أساليب أخرى لكي يقوه من الانحراف وهكذا . بل نستطيع أن نعرف أيضاً كيف نتحكم في ظواهر النمو الانحرافي نفسه فنعالج هذه الظواهر باتباع أساليب علاجية خاصة . ونستطيع أيضاً أن نقيم الظروف الثقافية التي نعيش فيها من حيث تأثيرها في عملية النمو ، ونستطيع أن نخطط لظروف مثل تلتزم بها المؤسسات الاجتماعية إذا كان لها أن تكفل استمرار النمو في النهج الأمثل . كل هذا : من وقاية إلى تحسين إلى علاج ، يدخل ضمن دائرة هذا الهدف لعلم النفس الثماني وهو هدف التحكم في ظاهرة النمو ، وهو في النهاية هدف يساعد الفرد على أن ينشأ محققاً للتوافق في البيئة التي يعيش فيها .

. تلك هي أهداف الدراسة العلمية للنمو وهي باختصار تلخص في مساعدتنا على تخطيط وتوفير الظروف المثلى للنمو الإنساني السوي .

الفصل الثاني

مناهج البحث العلمي في النمو

- * منهج تسجيل الحياة اليومية لل فرد.
- * منهج تاريخ الحياة الخاصة.
- * منهج تحليل الوثائق الشخصية.
- * منهج الاستفتاء أو الاستخبار.
- * منهج الملاحظة المقصودة المنظمة.
- * منهج القياس النفسي.
- * منهج القياس التجريبي.
- * المنهج الإكلينيكي.

مناهجُ البَحْثِ العلمى فى الثَمَوِ

مقدمة :

تَمَّ دراسةُ الثَمَوِ اليومَ بطريقتين مختلفتين ، والباحثُ بأى من هاتين الطريقتين يمكنه أن يستخدمَ عدةَ مناهجٍ فى بحثه . وسنستعرض هنا كلاً من هاتين الطريقتين ، كما سنقوم بعد ذلك بعرض المناهج المختلفة التى يمكن أن يتخذها الباحث فى الحصول على مادته العلمية سواء اتبع هذه الطريقة أم تلك . والطريقتان هما :

(أ) الطريقة الطولية « التبعية » :

وفىها يتابع الدارس التغيرات المختلفة فى جميع نواحي الثَمَوِ على مجموعة من الأفراد يستمر فى دراسة سلوكها عاماً بعد عام حتى يصل إلى الحد النهائى المختار من مستوى الثَمَوِ . بعبارة أخرى فإن الباحث بهذه الطريقة الطولية يلاحظ مجموعة واحدة من الأفراد فى أثناء نموها وتطورها فى مختلف النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ... الخ . لكى يحصل على ما يريد من مادة عملية .

(ب) الطريقة المستعرضة :

وفىها يقوم الدارس بملاحظة مجموعات مختلفة من الأفراد تمثل كل منها مرحلة من مراحل الثَمَوِ وذلك لمعرفة ما تتميز به كل مرحلة وما تختلف فيه عن الأخرى فى كل ناحية من النواحي التى يهتم بدراسةها .

وواضح من استعراض هاتين الطريقتين أن لكل منهما مزايا كما أن كلاً منهما قد يترتب عليها بعض الصعوبات .

أما مزايا الطريقة الطولية فإنها تلخص فى ضمان تثبيت جميع المتغيرات الأخرى التى يمكن أن تؤثر فى السلوك ما عدا المتغير موضوع البحث وهو الثَمَوِ ، أو بعبارة أخرى زيادة العمر . ذلك أن المجموعة التى تدرس مجموعة واحدة وهى التى تتطور أو تنمو وهذا لا شك يضيف إضافة أساسية إلى دقة البحث وخضوعه للشروط العلمية .

أما مزايا الطريقة المستعرضة فإنها تقصر الوقت اللازم للحصول على المعلومات اللازمة فيما يختص بالثَمَوِ . ذلك أنه لا يكون علينا عندئذ أن ننتظر عشرين سنة مثلاً حتى ندرس الثَمَوِ من الميلاد حتى سن العشرين ، بل يمكن حسب هذه الطريقة أن نحصل على مجموعات من

الأفراد تقع عند نقاط معينة على طول هذه الفترة ونقوم بدراستها في وقت واحد فنختصر بذلك الوقت اختصاراً شديداً .

على أن كلاً من الطريقتين لا تخلو من صعوبات كذلك .

فقد يحدث عند استعمال الطريقة الطولية أن يسقط بعض أفراد عينة البحث بسبب أو آخر مما يقلل من القيمة الاحصائية للدراسة . وقد تطول المدة بدرجة تبعث في الباحث الملل . وقد تشعب العوامل المؤثرة في تطور السلوك البشرى بدرجة يصبح من الصعب حصرها ، وتؤدي إلى إضعاف القيمة العلمية لما يتوصل إليه الباحث من حقائق .

وقد يحدث في استعمال الطريقة المستعرضة صعوبات أخرى تعطل الدراسة العلمية السليمة ومنها :

(أ) عدم توافر العينة المطابقة التي تكفى للبحث العلمى الدقيق كما يحدث أحياناً في دراسة سلوك الرضيع ، أو عند دراسة للمسنين وأبناء الشيخوخة .

(ب) قد يرفض بعض الأفراد أن يكونوا موضوعاً للدراسة مع أهمية تمثيلهم في عينة البحث كأن يرفض الراشدون مقابلة الباحث أو المدارس .

(ج) قد يخاف بعض أفراد العينة من أسلوب الدراسة كأن يخاف أبناء الشيخوخة من أن تكشف المقاييس والاختبارات عما يسترون من أنفسهم أو لا يحبون أن تبرزه الدراسة من الأمور التي تهددهم وتهدد حاجتهم للأمن .

حقيقة أن هناك مرحلة من مراحل تطور السلوك الإنساني تتوافر فيها لكل باحث عينة ملائمة عدداً ونوعاً ، وخاصة في مراحل السلوك الإنساني في فترة الدراسة ، إلا أن ذلك قد لا يكون صحيحاً بالنسبة لمراحل أخرى .

(د) قد لا يمكن في استعمال الطريقة المستعرضة تثبيت كل العوامل بحيث يمكن القول بأن الاختلاف بينها يرجع إلى اختلاف في المجموعات . فقد لا يمكن مثلاً ، في عمل دراسة مقارنة بين قطاع من السلوك في مرحلة البلوغا ، وآخر في مرحلة أوسط العمر ، أن نؤكد أن أبناء أوسط العمر قد عاشوا في نفس الظروف المؤثرة التي يعيش فيها البالغون من القطاع الآخر بحيث يمكن أن يرجع اختلاف السلوك بين المجموعتين إلى تغيير الأفراد أنفسهم .

وبالرغم من ذلك كله فإنه ليس أمام المهتم بنمو السلوك البشرى إلا أن يسير على واحدة من الطريقتين بأى منهج من مناهج البحث الآتى عرضها .

منهج تسجيل الحياة اليومية للفرد :

يهدف هذا المنهج إلى تسجيل السلوك اليومي للفرد ومتابعة ما يحدث له من تغيرات . وهو منهج يعتمد على مجرد الملاحظة غالباً ، وعلى التجريب أحياناً إلا أنه يمتاز بأن يسجل تطور السلوك الإنساني في مجال الحياة الطبيعية .

ويمتاز هذا المنهج بأنه دراسة للسلوك المتطور في جو الحياة العادية دون اصطناع مواقف خاصة في المختبر أو غيره . وهنا يجب أن يكون الدارس الملاحظ لتطور السلوك محايداً ، ليحقق موضوعية النتائج .

ويعتبر هذا المنهج ضرورياً لإتمام دقة الحقائق التي قد تأتي نتيجة التجريب ، إلا أنه يؤخذ عليه أن الظاهرة المراد دراسة تطورها في السلوك قد لا تقع بالمرة ، كما أن الملاحظ - وهو غالباً من الأسرة - قد لا يكون محايداً تماماً . ومع ذلك فقد استعمل كثير من العلماء هذا المنهج وسجلوا نتائج الملاحظة على سلوك الطفل والبالغ أثناء نموها . وقد أوصلهم ذلك إلى الكثير من الحقائق العلمية عن تطور السلوك الإنساني وعوامل هذا التطور .

منهج تاريخ الحياة الخاصة :

فمن خلال ما يكتبه الفرد من تاريخ حياته وما يؤرخه على نفسه يمكن أن يستدل على طبيعة اتجاهه نحو الفرد . وبمقارنة ما يمكن جمعه بهذا المنهج من حقائق عن طريق أفراد عديدين يمكن عمل دراسة مقارنة ودراسة الفروق الفردية والتوصل إلى التعميمات التي تحدد طبيعة ونمو السلوك الإنساني . ولا يعيب هذه الطريقة سوى أنها تعتمد في جزء كبير من الحقائق على طريقة التأمل الاسترجاعي ، وهي طريقة من طرق دراسة السلوك مخوفة بأخطار النسيان . كما أن ما يذكره الفرد عن نفسه قد يتعرض عن قصد من الدارس أو لسبب دوافع لا شعورية إلى تشويه أو خلط الكثير من الحقائق . ومع ذلك فهي طريقة استعملت كثيراً في دراسة نمو وتطور السلوك الإنساني ، وعوامل البيئة ودورها في تطور السلوك (مغاريوس ، ١٩٥٧) .

وعلى طريق هذا المنهج يمكن دراسة نمو السلوك بمتابعة العظماء والقادة والمفكرين والأدباء الذين يكتبون سيرهم الذاتية سواء بشكل مباشر أو من خلال أعمالهم الأدبية كما حدث في كتاب (الأيام) لطفه حسين ، و (زهرة العمر) ، و (سجن العمر) لتوفيق الحكيم ، وفيما كتبه « جان جاك روسو » عن (إميل) وما كتبه « أرنست رينان » عما عاناه من تطوره الفكري وصراعاته الدينية في الطفولة والشباب وما كتبه فرويد عن التحليل الداني لحياته الخاصة ، وأمثال هؤلاء كثير . ففي هذه المتابعة ما يكشف النقاب عن الكثير من العوامل الدقيقة التي تؤثر في نمو السلوك عند الأفراد من نواح عدة ، والتي قد يكون في إمكان هؤلاء أكثر من غيرهم أن يكشفوا عنها .

منهج تحليل الوثائق الشخصية :

كثيراً ما يصلر عن الفرد من الانتاج ما يعتبر وثيقة يمكن الرجوع إليها للدراسة نموه واتجاهاته النمو والعوامل المختلفة المؤثرة في سلوكه . ومن هذه رسوم الأطفال والكبار ، وما يكتبه المراهقون من شعر في مرحلة تأجج العواطف وثورة الانفعالات ، وكذلك ما يكتبه الأفراد عن غيهم وعن أنفسهم وما يلونونه من وثائق . ويمكن للدارس هذه الوثائق أن يكشف اتجاهات وميول ودوافع وخيال الطفل ، وكذلك النمو الاجتماعي وأساليب التوافق الناجمة عن الصراعات ، واتجاهات الأفراد نحو مشكلات النمو الحسي وغير ذلك . وتمتاز الوثائق عن الكتابة الاستراتيجية بميزات لا يمكن أن تنكر . فهي تعبر تلقائياً عن اتجاه النمو ودينامياته ، ولذلك يكون الفرد فيها بعيداً عن التحيز أو التهميش . كذلك يمكن استعمالها وتحليلها بطريقة دقيقة للدراسة المختوى والمضمون عند أكثر من فرد ، وبذلك يمكن أن نخرج منها بمقائق كمية إحصائية قد تقودنا إلى نظرية عامة .

ومن الوثائق الشخصية يستطيع الدارس نمو السلوك أن يتابع إنتاج الفرد في وثائقه المتتابعة ليتوصل إلى الإطار العام لنمو السلوك لديه . فمنها مثلاً يمكن دراسة مدى تطور الفرد في اتجاه الثبات الانفعالي عن طريق تناقص درجة المبالغة الانفعالية في وثائقه المتتابعة ، كما يمكن أن تدرس الفروق بين مستويات النمو المختلفة من هذه الناحية عن طريق تحليل عينة ممثلة من الأفراد ، وهكذا .

ولقد استعملت هذه الطريقة في دراسات عديدة على عينات مصرية كما استعملها « دولار وميلر » بكثير من الاهتمام عندما درسا العلاقة بين توتر الفرد الانفعالي وبين طريقة الكتابة ونوع الخط .

منهج الاستفتاء أو الاستخبار :

وفي هذا المنهج يقدم للمفحوص من الأطفال أو المراهقين مجموعة أسئلة يطلب منهم الإجابة عنها ، وهي أسئلة قد تكون مفتوحة حرة أو مقيدة بأحد القيود ، كأن تكون متدرجة بحيث يختار المستخبر إحدى هذه الدرجات أو تكون من النوع الذي يحتاج لاختيار إحدى الإجابتين « نعم » أو « لا » وهكذا . ولا نزاع في أن الاستخبار المقيد أدق في دراسة نمو السلوك الإنساني ، نظراً لإعطائه نتائج كمية يمكن إخضاعها للمعالجة الإحصائية . والاستفتاء فيه نوع من التأمل الذاتي أو الاستبطان ولكنه استبطان موجه منظم محدد حيث يكون السؤال مبدئياً لجمال الإجابة . ويمكن استعمال هذه الاستخبارات فردية أو جماعية ، كما أنها يمكن أن تجري شفهاً أو كتابة حسب حالة ومستوى نضج العينة موضوع الدراسة . وما لا شك فيه أن ما يمكن الحصول عليه بطريقة الاستخبارات من معلومات يفيد كثيراً في دراسة الاتجاهات العامة للنمو النفسي إذا أجرى الاستخبار على أعداد من أعمار

متابعة . ولقد استعملت نفس هذه الطريقة في دراسة قام بها ستانلى هول (Hall, 1891) على تلاميذ من المدارس قبل دخولهم المدرسة كما أمكن استعمال هذا الأسلوب في دراسة نمو وتطور سلوك الخوف والأحلام واللعب .

منهج الملاحظة المقصودة المنظمة :

في هذا المنهج يخلق الدارس مجالاً سلوكياً معيناً يحتوى على مجموعة محددة ، ثم يدرس سلوك الفرد أو الأفراد في هذا المجال ويقارن بينه وبين سلوك أفراد آخرين مختلفين في السن أو الجنس أو غيرها وذلك لكي يعرف أثر السن أو الجنس أو غيرها من العوامل في نمو السلوك .

ويمكن بهذا المنهج دراسة نمو السلوك في مراحل متابعة لعينة واحدة أو عينات متعاقبة كما سبق أن أوضحنا . وهو بشكل عام أكثر ضبطاً من الطرق الأخرى ، إذ يمكن أن نحصل عن طريقه على حقائق رقمية إذا استعملت طرق التسجيل الجيدة مثل « كراسات الملاحظة » (عطية هنا وعماد لإسماعيل ، ١٩٧٨) أو قوائم المراجعة .

ولقد استعمل هذه الطريقة فريمان (Freeman) في دراسات عديدة على التوائم حين كان يدرس مدى تأثير كل من البيئة والوراثة في نمو وتطور السلوك الإنساني . ومن مشكلات هذا المنهج في دراسة النمو :

(أ) طريقة التسجيل :

ونظراً لأنه غالباً ما يكون تسجيل السلوك عند الأطفال أو المراهقين أمراً يحتاج إلى السرعة والدقة فقد ابتكرت طرق موضوعية وسهلة منها :

- حصر أساليب السلوك المراد تسجيلها ووضعها على مستويات في قائمة الملاحظة بحيث لا تكون مهمة الدارس إلا وضع علامة على السلوك عند حدوثه أو تغيره .
- واستعمال البروفيل النفسى وفيه تسجل الصفات المختلفة على صفحة متدرجة . حيث تكون مهنة الباحث النفسى وضع علامة على الدرجة التى يمكن أن « يزن » بها السلوك .
- وبتكرار الملاحظة على سلوك الفرد أو الأفراد المختلفين يمكن تحديد نوع السلوك ودرجة شيوعه أو قوته في مراحل العمر المختلفة .

(ب) طريقة توفير مجال السلوك :

لابد من أن يهتم دارس النمو الإنساني بأن يكون مجال السلوك خاضعاً للضبط العلمى ، فليس من السهل مثلاً ملاحظة سلوك الأطفال طوال يومهم ، ولكن يمكن خلق مجال سلوكى في حجرة خاصة تسمى « حجرة العزل » وفيها نضع العينة موضوع الدراسة في مجال محدد

بعدد معين ومثيرات مضبوطة ، ثم يقوم فرد أو أفراد عديليون بملاحظة السلوك وتسجيله في قائمة أو قوائم خاصة وبطريقة سهلة سريعة منظمة معدة لهذا الغرض ، ثم تكرر العملية على نفس الأفراد في سن أخرى ، أو على مجموعات أخرى من جنس أو أعمار مختلفة وذلك لعقد المقارنة اللازمة .

هذا وقد استعملت حجرات العزل في ألمانيا للدراسة زمن الرجوع عند الوليد ، كما استعملها واطسن في أمريكا للدراسة انفعالات الوليد ، ولعل أفضل طرق استعمال حجرة العزل ما سار عليه « جيزل » من استعمال آلة التصوير السينمائي حيث كان يضع الكاميرا بحيث لا تثير انتباه الأطفال موضوع الملاحظة . كذلك استعمل الزجاج العازل ، كما عاونه في تسجيل السلوك مختصون في الاختزال ليقوموا بالتسجيل بأسرع ما يمكن .

ومهما يكن من نقد قد يوجه للملاحظة داخل حجرة العزل من حيث أنها تضع الأفراد في ظروف غير طبيعية ، إلا أنها يمكن أن تكون مجالاً طيباً للدراسة النمو . فلقد عاجلت هذه الناحية بوضع العينة داخل حجرات طبيعية شبيهة بالمنزل من وجوه كثيرة .

منهج القياس النفسي :

وفيه تستخدم الاختبار والمقاييس السيكولوجية المختلفة . وهي وسيلة موضوعية دقيقة لقياس سمات سلوكية معينة عند الطفل ، أو لمتابعة هذه السمة قياساً وتحديداً بطريقة كمية . ويفيد هذا المنهج كثيراً في الدراسة المقارنة لنمو قدرات الأطفال أو سمات شخصياتهم في المراحل المختلفة أو في القطاعات البيئية المختلفة .

المنهج التجريبي :

التجريب منهج من مناهج البحث في النمو الإنساني بالرغم من أنه قد تقوم دونه صعوبات . منها أنه يسبب الملل عند المفحوص ، كما أن لإجراء تجربة على الإنسان أمر قد يكون صعباً في كثير من الأحيان ، إما لتعذر ذلك إنسانياً أو لصعوبة ضبط المتغيرات . ومع ذلك فإن التجريب منهج ضروري في علم النفس النماي ، لأن التجريب يعطي حقائق أدق علمياً ، وذلك بعد عزل العوامل الدخيلة أو تثبيتها .

وقد يكون من المفيد في هذا المجال أن نذكر دراسة تجريبية على سبيل المثال : موضوع الدراسة هو أثر القدوة والتدعيم معاً في نمو السلوك . عرض القائمون بهذه الدراسة على مجموعات من أطفال الحضانة أفلاماً كان المعتدى فيها إما أن يثاب على أفعاله العدوانية أو يعاقب عليها . ووجدوا أن المجموعة من الأطفال التي شاهدت النسخة من الأفلام التي كان يثاب فيها المعتدى زاد لديها السلوك العدواني بشكل واضح عن تلك التي شاهدت النسخة

الأخرى . فلقد كان سلوك المجموعة الأخرى التى شاهدت عقاب المعتدى شبيهاً بسلوك مجموعة ضابطة لم تشاهد هذه الأفلام .

ومما يدعو إلى الاهتمام فى هذه التجربة أن الأطفال الذين قلدوا النموذج العدوانى الذى شاهدوه فى الأفلام قد فعلوا ذلك بالرغم من أن حكمهم على هذا النمط من السلوك كان حكماً سليماً أى أدانوا مثل ذلك السلوك .

ومعنى ذلك أن الثواب الذى تلقاه النموذج على عدوانه كان أشد تأثيراً فى سلوك الأطفال من القيم التى سبق أن اكتسبها . ولقد استنتج الباحثون من هذه التجربة ما يأتى :

١ - تقليد الأطفال سلوك النماذج العدوانية التى تعرض لهم إذا ما أثبتت هذه النماذج على عدوانها .

٢ - يظهر الأطفال سلوكهم العدوانى فى هذه الحالة بالرغم من انتقادهم للأفعال العدوانية التى يقوم بها النموذج .

المنهج الإكلينيكي :

ويمكن به دراسة وتشخيص السلوك الفردى ، وخاصة عندما يبدو النمو وقد انحراف عن الخط الطبيعى كما حدده علماء النمو النفسى . ولقد أوحى بهذه الطريقة ما أفصحت عنه كشوف فرويد التحليلية من أهمية الخبرات الطفلية فى خلق مشكلات سلوكية قد تعطل عملية النمو الطبيعى فى السلوك الإنسانى . وغالباً ما تستعمل هذه الطريقة بصورة فردية إلا أنه يمكن الحصول على حقائق عديدة من هذه الطريقة تصلح جداً لاستنباط قواعد عامة لتطور السلوك الإنسانى وديناميات هذا التطور . ولقد استعملت هذه الطريقة على أيدي علماء كثيرين منهم ويتمر (Witmer) كما عنت بها كلاين (Cline) فى دراستها على الأطفال ، وذلك باستعمال اللعب فى دراسة الاتجاهات النفسية عند المضطربين منهم . ولقد أصبح لـحجرة اللعب دور كبير فى دراسة نمو السلوك واستخلاص الكثير من الحقائق عن ديناميات الانحراف فى النمو على وجه الخصوص . إلا أن الطرق الإكلينيكية ، سواء كان ذلك باستعمال اللعب أو غيره من وسائل تشخيص السلوك تحتاج إلى توفير شروط هامة منها :

١ - أن يلم الدارس إلماماً دقيقاً بتاريخ حياة الطفل وظروف نموه .

٢ - أن يلم بنتائج وتأثير هذه الظروف فى نموه الانفعالى .

٣ - أن يكون على وعى كامل بكل علاقاته الاجتماعية بالوالدين وغير الوالدين وبما تعرض له أثناء هذه العلاقة من إحباطات أو خبرات مؤلمة .

هذا ويمكن أن يكون الطفل أو المراهق موضوع الدراسة هو نفسه مصدر هذه المعلومات ، كما يمكن أن يكون المصدر أحد الوالدين أو كليهما أو المدرسين أو الأخصائيين الاجتماعيين أو غيرهم . وتمدنا العيادات النفسية سواء عيادات علاج الأطفال أم عيادات علاج الكبار بالعديد من الحالات التي تمت دراستها وتشخيصها ، وكان لها أكبر الأثر في بيان تأثير ظروف معينة مر بها الطفل على نمو سلوكه وشخصيته مستقبلاً .

وبالرغم مما يؤخذ على هذه الطريقة من أنها طويلة وأنها تحتاج إلى أفراد متدربين ، جيدي المran ، وعلى وعى تام بحقائق السلوك الإنساني ، إلا أنها مع ذلك يمكن أن تمد الدارس بالكثير من المعلومات ذات القيمة في تفسير النمو ، كما أنها تفيد كثيراً في إبراز الفروق الفردية في هذه العملية .

الفصل الثالث مبادئ عامة للنمو

- * مبدأ الاستثمار والتفاعل.
- * مبدأ التداخل.
- * مبدأ الفروق الفردية.
- * مبدأ النمو من العام إلى الخاص.
- * مبدأ اتجاه النمو.
- * مبدأ اختلاف معدل النمو.

مبادئ عامة للنمو

مقدمة :

يتضمن اصطلاح النمو - كما سبق أن أشرنا - أن التغير الذى يحدث بالنسبة للكائن البشرى إنما يتم بشكل منتظم . بعبارة أخرى فإن المتتبع لعملية النمو منذ بداية الحمل حتى نهاية الحياة يلاحظ أنه تنتظمها مبادئ أو أسس معينة تسير عليها . فما هى المبادئ العامة التى تحكم عملية النمو الإنسانى ؟ يمكننا أن نلخص هذه المبادئ فيما يلى :

مبدأ الاستمرار والتفاعل :

عملية النمو عملية مستمرة وديناميكية . فعلى الرغم من الفروق الفردية بين الأطفال إلا أنهم يكشفون عن درجة كبيرة من التشابه من حيث ترتيب ظهور مراحل النمو المختلفة واستمرارها واعتماد اللاحق منها على السابق . وعملية النمو عملية مستمرة بمعنى أن التغير فى السلوك يظل يأخذ مجراه بشكل مطرد طيلة حياة الفرد . وهى عملية ديناميكية بمعنى أن كل شكل للسلوك ينمو لدى الفرد يؤدي إلى ظهور شكل السلوك الذى يليه ، وهكذا . ولا نستطيع بهذا المعنى أن نضع حداً فاصلاً بين مرحلة وأخرى ، وهذا هو معنى الاستمرار والتفاعل فى عملية النمو .

ولما كانت عملية النمو ديناميكية ومطرودة لذلك كانت كل خطوة من الخطوات التى يخطوها الطفل فى عملية النمو متأثرة بالخطوة السابقة عليها كما أنها تؤثر فى الخطوة اللاحقة لها . فالطفل لا يستطيع الكلام مثلاً إلا بعد أن يكون قد مر بمرحلة المناغاة ولا يستطيع المشى إلا بعد أن يستطيع الوقوف وهكذا . يقول جازيل أن كل طفل يجلس قبل أن يقف وينامى قبل أن يتكلم ويكذب قبل أن يصدق ويرسم الدائرة قبل أن يرسم المربع ويتصرف بأنانية قبل أن يكون غيرياً ويعتمد على الآخرين قبل أن يعتمد على نفسه وهكذا .

ولعل أوضح مثال على هذا التابع المطرد فى تغير السلوك أثناء عملية النمو ، ما يظهر لدى الأطفال الذين يولدون قبل أوانهم . إن بعض معالم السلوك عند هؤلاء الأطفال مثل الأفعال المنعكسة وانتصاب القامة والتوافق العضلى تظل إلى ما بعد ولادتهم المبكرة تتسم بخصائص المرحلة السابقة على الولادة فكأن ولادتهم المبكرة لم تجعلهم يسبقون فجأة مرحلة نموهم الطبيعية شهر أو شهرين أو أكثر .

مبدأ التداخل :

إن التغير الذى يحدث فى النمو إنما يحدث فى جميع جوانب السلوك الإنسانى . والواقع أن هذه الجوانب ليست مستقلة أحدها عن الآخر . فالسلوك كظاهرة طبيعية ينظر إليه على أنه ظاهرة كلية موحدة ، وإن كان متعدد الجوانب . فجوانب السلوك كجوانب العملة لا يمكن فصلها ؛ وإنما هى جميعاً جوانب لشيء واحد . وإن هذه الصلة الوثيقة بين جوانب السلوك المختلفة تتضح أيضاً فى حالة النمو . فنحن وإن كنا نصف عملية نمو السلوك أو تطوره من نواح مختلفة فليس معنى هذا أن النمو فى كل ناحية من هذه النواحى يتم بشكل مستقل عن النواحى الأخرى . وإنما يتم هذا التقسيم والوصف للنمو فى كل ناحية على حدة تسهيلاً لعملية الوصف والتحليل العلمى . بل أننا لا يمكننا أن نفهم النمو فى مظهر سلوكى معين دون أن نفهم النمو فى المظاهر الأخرى . فالنمو الجسمى والنمو العقلى والنمو الاجتماعى والنمو الانفعالى يتأثر كل منها بالآخر ويؤثر فيه . ولا يمكننا أن نفهم عملية النمو إلا على هذا الأساس .

ولكى نبين معنى هذا الكلام نضرب مثلاً بأى ظاهرة سلوكية عند الطفل . لنأخذ ظاهرة الاستحياء التى تبدو عند معظم الأطفال فى حوالى الشهر السابع مثلاً ، وذلك كاستجابة لرؤية بعض الأشخاص غير المألوفين . هذه الاستجابة تنبئ عن درجة من النمو العقلى (القدرة على التمييز بين الأشخاص المألوفين والأشخاص الغرباء) وباعتبارها استجابة نحو الغير لذا فهى استجابة اجتماعية . ومن حيث أنها تتضمن دلائل الخوف أو التوتر بشكل عام فهى استجابة انفعالية وهكذا .

ولنأخذ المشى أيضاً . يعتبر المشى فى حد ذاته نمواً حركياً . ولكن الحركة تجعل الطفل أقدر على استطلاع البيئة التى يعيش فيها (جانب عقلى) ، كما أنها تؤثر فى نمو السلوك من الجانب الاجتماعى ، إذ عن طريق المشى تتسع دائرة اتصالات الطفل بالآخرين وتتنوع . وهو (أى المشى) يؤثر أيضاً على نمو سلوك الطفل من الناحية الانفعالية بطرق شتى إذ أنه يساعد الطفل على تقبل المواقف التى تؤدى إلى الاشباع ، والخوف من المواقف التى تؤدى إلى الألم . كذلك فإنه قد يعرض الأطفال إلى أخطار كثيرة فى المراحل الأولى أخطار السقوط والاحتراق والإيذاء بشكل أو بآخر ، وهكذا .

ويتضح الارتباط بين نواحى النمو المختلفة بشكل خاص فى الأيام الأولى من حياة الطفل ، إذ يتعلم علينا فى هذه المرحلة أن نميز تمييزاً واضحاً بين ما هو عقلى وما هو حركى وما هو اجتماعى وما هو انفعالى . غير أن كثيراً من هذه النواحى التى كانت فى الأصل متشابكة غير مميزة تصبح بمرور الزمن بعد ذلك أكثر تحديداً وأكثر تميزاً ، ولو أن الصلة الوثيقة بها باعتبارها جميعاً أو جهاً لشيء واحد تظل موجودة .

مبدأ الفروق الفردية :

بالرغم من أن الأطفال يكشفون عن درجة كبيرة من التشابه من حيث ترتيب ظهور مراحل النمو المختلفة بخصائصها العامة إلا أن كل فرد ينمو في إطار هذه الخصائص العامة وفقاً لقياسات خاصة به . فهناك الطوال من الأطفال وهناك القصار وهناك الأشداء وهناك الضعفاء ، هناك الأذكىاء وهناك الأقل ذكاءً وهكذا . فالأطفال يختلفون عن بعضهم البعض في تكوينهم الجسمي وفي قدراتهم العقلية وكذلك في أساليب سلوكهم وسماتهم الشخصية وغير ذلك من نواحي النمو المختلفة . وإذا أخذنا أى صفة من هذه الصفات نجد أنها موزعة بين الأفراد من نفس السن تبعاً لما يسمى في الإحصاء بمحنى التوزيع الاعتيادي ، ويمكن أن نستخلص متوسطات إحصائية تمثل نظرياً الدرجة المتوسطة لكل صفة من الصفات في توزيعها على مختلف الأطفال في سن معينة ، ولكن ليس معنى ذلك أن هناك من الأفراد من تنطبق عليه تماماً هذه المقاييس . وبعبارة أخرى ، إذا كنا نصف الطفل المتوسط في سن معينة أوصافاً خاصة أو نحدده بمقاييس معينة ، فإننا قد لا نجد طفلاً بالذات تتمثل فيه هذه الأوصاف أو تنطبق عليه هذه المقاييس بالضبط . فما هذه سوى تجريدات رياضية نستخلصها لكي نعمم الكلام على معظم الأطفال في مرحلة معينة .

ويتوزع المتوسطون من الأفراد على مدى واسع يسمى « بمدى السواء » . وهذا المدى من المقاييس قد يكون مستحجباً في بعض الأحيان . كما هو الحال في الطول والوزن مثلاً . ولكن في أحيان أخرى قد تؤكد الثقافة ناحية التفوق ، وهى صفات تتمتع بها قلة من الأفراد في نفس السن وذلك كما هو الحال في الذكاء مثلاً .

وتوجد الفروق الفردية أيضاً ، إلى جانب الظواهر المختلفة في النمو في معدلات النمو وفي سرعة النمو . فبعض الأطفال يمرون في مراحل النمو ببطء وبعضهم يمر فيها بسرعة . فقد يتأخر بلوغ بعض الأطفال مثلاً في حين يصل بعضهم إلى هذه المرحلة بسرعة أكبر . كذلك فإن الأذكىاء والعاديين في الذكاء يصلون إلى اكتمال النضج العقلي في سن متقدمة نسبياً عن تلك التي يتحقق فيها للأقل ذكاء الوصول إلى هذا المستوى النسبي . والطفل الذي ورث قامة قزمية يسير في نموه الجسمي بمعدل أقل من ذلك الذي يسير فيه الطفل الذي ورث قامة عملاقة وهكذا .

وإلى جانب الفروق الفردية في مظاهر النمو وفي معدله وفي سرعته توجد أيضاً فروق جنسية ، أى فروق بين البنين والبنات . على أن الفروق الجنسية الموجودة بين البنين والبنات ضئيلة جداً إذا ما قورنت بالفروق الموجودة بين أفراد الجنس الواحد ، الأمر الذي يقلل من أهميتها التربوية والاجتماعية . وكذلك لا يبدو أن هناك فروقاً تذكر بين الجنسين من الناحية

العقلية . ولكن يبدو أن هناك فروقاً أعظم بكثير فيما يتعلق بالميل وسمات الشخصية . ولعل هذا راجع على وجه الأخص إلى تأثير البيئة الاجتماعية وليس لأى شيء آخر .

أما السبب في هذه الفروق فهو بالطبع اختلاف العوامل المؤثرة في النمو كما سيتضح ذلك فيما بعد ، وهى العوامل الوراثية والبيئية . فالظروف البيئية والوراثية لأى فرد لا يمكن أن تتماثل مع ظروف فرد آخر حتى ولو كان شقيقاً له . وعلى ذلك لا يمكن أن نتوقع أن يكون نمو فرد ما مماثلاً تماماً لنمو فرد آخر في أى مظهر من مظاهر النمو ، فالنمو كما نعرفه حصيلة لتلك الظروف التى يعيشها الفرد من الناحيتين البيئية والوراثية .

مبدأ النمو من العام إلى الخاص :

ولهذا المبدأ تاريخ طويل في علم النفس وخاصة في المجال المعرفي فقد بدأت جماعة الجشتالت بتوجيه نقدها إلى السلوكيين ببيان أن الإدراك يبدأ من الكل إلى الأجزاء المكونة لهذا الكل وليس العكس . والواقع أن مجرد الملاحظة العرضية فضلاً عن الشواهد العلمية تؤيد هذا الرأي ، ليس فقط في النواحي الإدراكية بل في السلوك بشكل عام . فالطفل يمسك الأشياء أولاً بكل يده ثم يستطيع بعد ذلك أن يمسك بأصابعه ثم ببعض أصابعه وهكذا . بل نلاحظ أيضاً أن الطفل يبدأ في مراحل النمو بنجد أن الطفل يبدأ يتحرك بكل جسمه أولاً بحركات غير متخصصة ثم تبدأ الحركات المتخصصة داخل هذه الحركة الكلية . فيحرك ذراعيه أو إحداهما ليتناول شيئاً ثم يستطيع أن يلتقط شيئاً بأصابعه فقط وهكذا ، ولعل هذا ما يقصده بانجه عدم يتحدث عن نمو تركيبات معينة تبنى عليها تنظيمات سلوكية متعلقة بها .

ولا تصدق هذه الملاحظات على السلوك الحركي فحسب بل أيضاً في نواحي السلوك الأخرى فالطفل يلعب العنوميات أولاً كما يتضح ذلك من تسميته لكل ذى أربع ، كلب أو قطة . ثم يبدأ في التمييز بعد ذلك ليس فقط بين الكلب وغيره بل بين أنواع مختلفة من الكلاب .

ولقد حاول العلماء التحقق من هذا المبدأ بالنسبة للحيوانات الدنيا فلاحظ كوجيل (Coghill) مثلاً أن حيوان السلاندر يستطيع أن يقوم بحركات السباحة قبل أن تنمو عنده الأطراف ، وهو يقوم بهذه الحركات عندئذ عن طريق حركة جسمه الكلية . وعندما تنمو أطرافه تصدر بعد ذلك الحركات المستخدمة في السباحة عن تلك الأعضاء الأكثر تخصصاً .

فالسلك في نظر علماء النفس إذن يبدأ كلياً وتبدأ الاستجابات العامة أولاً ثم تنمو الاستجابات الجزئية أو الدقيقة أو الأكثر تخصصاً كلما زاد نمو الكائن العضوى وزادت خبرته .

إلا أن ذلك في الواقع لا يمثل القصة بأكملها . فإلى جانب السلوك غير المميز الذي يولد به الطفل توجد أيضاً بعض الاستجابات المتخصصة التي لم يكتسبها من خلال عملية نمو لاحقة . ومثال ذلك استجابة المص التي يقوم بها الطفل منذ اليوم الأول لميلاده للحصول على غذائه عن طريق الرضاعة . كذلك هناك عدة استجابات جزئية تتمثل في الأفعال المنعكسة التي تصدر من الطفل أيضاً منذ الولادة ، كاستجابة الارتعاد عند سماع صوت مزعج أو فقد السند .

وفي الوقت نفسه ، لا يقتصر نمو السلوك على ظهور الاستجابات المتخصصة أو الجزئية من خلال السلوك العام أو غير المميز كما سبق أن أوضحنا ، بل أن هناك عملية أخرى مكتملة ، هي تكوين وحدات أكبر أو سلوك أعم من تلك الاستجابات الجزئية أو المتخصصة ، سواء منها ما يولد مع الطفل عند ولادته أو ما اكتسبه أثناء عملية نموه كما أشرنا .

ففي الناحية الانفعالية مثلاً نجد أن استجابة الارتعاد (الخوف) بعد أن كانت مرتبطة بمثيرين متخصصين هما الصوت المزعج وفقد السند تتسع بعد ذلك دائرة ارتباطها لتشمل مجموعة كبيرة من المثيرات كالحيوانات والظلام والوحدة وغير ذلك . بعبارة أخرى تصبح استجابة الخوف أعم مما كانت عليه في السابق وذلك عن طريق عملية اقتران شرطية وعملية تعميم فيصبح الطفل يخاف السلطة بشكل عام مثلاً أو يخاف الفشل بشكل عام وهكذا ، بعد أن كانت هذه الاستجابة مرتبطة بمثيرات جزئية متخصصة .

وفي الناحية الحركية نجد أنه بعد أن تكون قد نمت عند الطفل حركة النزاعين وحركة الساقين ومهارة الاتزان سواء في الجلوس أو الوقوف ، فإنه يستطيع بعد ذلك أن يقوم بحركة المشي وهي حركة كلية تتضمن كل هذه الحركات الجزئية ولا تتصور أن طفلاً يستطيع أن يتعلم ركوب الدراجة مثلاً وهي مهارة معقدة قبل أن يكون قد جمع معاً في عملية كلية من السلوك المتآزر ، كلا من الحركات المتخصصة لليدين والرجلين والنظر والتوازن ، وهكذا .

كذلك في الناحية المعرفية ، بعد أن يكون الطفل قد ميز مجموعة كبيرة من المحسوسات في مراحل نموه المتقدمة التي لا يستطيع فيها إلا أن يتعامل مع الجزئيات المحسوسة ، فإنه يصبح ، بعد ذلك ، قادراً على التعامل مع الكليات المجردة أو المعاني العامة ، وهي معاني مجردة من خبراته الجزئية . ويأتي ذلك النمو في القدرة على التعامل مع الكليات المجردة في مرحلة متأخرة نسبياً . فيستطيع الطفل الذي لم تكن في خبرته إلا مجموعة من الأمثلة الجزئية للعمل التنظيمي أو المكان المنظم أو العمل المتقن ، يستطيع بعد ذلك أن يدرك مفهوم النظافة بشكل عام ، أو مفهوم النظام أو الاتقان أو الأمانة أو الدفاع أو الحب أو الديمقراطية أو الخير

وهكذا . ولا شك أن هذه كلها عبارة عن استجابات أكثر عمومية وصل إليها الطفل عن طريق خبرته المعرفية بمجموعة من المواقف الجزئية .

وباختصار فإن نمو السلوك يسير في خطين متكاملين من العام غير المتميز إلى الخاص المتميز ، أو من الكلي غير المتخصص إلى الجزئي المتخصص ثم مرة أخرى من مجموعة جزئيات أخص إلى كليات أعم ، أو من مجموعة حركات متخصصة إلى مهارات كلية أكثر وأكثر تعقيداً .

هذا المبدأ له أهمية خاصة في التعليم والتدريب ذلك أنه إذا كان نمو السلوك يسير في هذين الخطين المتكاملين لنا فإننا في إكسابنا الطفل الخبرات المختلفة لابد أن تتبع نفس الأسلوب من حيث البداية بالكلي والعام إلى التفاصيل ثم من التفاصيل والجزئيات إلى كليات جديدة مرة أخرى وهكذا . يصبح هذا سواء بالنسبة لتعليم القراءة والكتابة أو المهارات أو المعارف والمعلومات أو المفاهيم أو تكوين الاتجاهات أو غير ذلك من نواحي السلوك المختلفة .

مبدأ اتجاه النمو :

يلاحظ أيضاً أن عملية النمو سواء في بناء الجسم ووظائفه أم في السلوك ، وسواء عند الجنين أو بعد الولادة ، تأخذ اتجاهين مختلفين : الاتجاه الأول هو ما يسمى بالاتجاه الرأسى - عجزى أى في اتجاه طولى يسير من الرأس إلى العجز - بمعنى أن الأجزاء العليا من الجسم (أى في المنطقة التى تحتوى الرأس) تسبق في نموها الأجزاء السفلى منه (أى المنطقة التى تحتوى العجز) . ولكن ليس معنى هذا أن الرأس ينمو ويكتمل قبل أن يبدأ النمو في المناطق الأخرى بل معناه أن النمو يبدأ في المناطق العليا قبل أن يبدأ في المناطق السفلى ثم يكتمل في المناطق العليا قبل أن يكتمل في المناطق السفلى . فمثلاً يكتمل نمو الرأس قبل أن تأخذ الأرجل شكلها النهائى . وتظهر براعم الأذرع قبل أن تظهر براعم الساقين . ويستجيب الطفل لوخز الدبوس الذى يصيبه في وجهه في الساعات الأولى من حياته أسرع مما يستجيب لوخز الدبوس الذى يصيب قدميه . ويستطيع الطفل أن يتحكم في حركات رأسه قبل أن يستطيع التحكم في حركات يديه وفي حركات يديه قبل حركات قدميه (فيمكن أن يقبض الطفل شيئاً بيديه قبل أن يستطيع أن يستخدم رجليه في المشى) وهكذا .

أما الاتجاه الثانى فهو من الوسط إلى الأطراف أى إذا تصورنا أن محوراً يقطع الجسم بشكل طولى فإن النمو يبدأ من جوار ذلك المحور الرأسى متجهاً إلى الأطراف فنمو عضلات الأكتاف مثلاً يكتمل قبل أن يكتمل نمو عضلات الأصابع وهكذا . ويقابل هذا الاتجاه في النمو الجسمى اتجاه مواز في نمو السلوك . فعند الولادة نجد أن الطفل يمكنه أن يحرك ذراعه بأكمله أولاً ثم يبدأ في تحريك قبضة يده ثم في استخدام أصابعه وهكذا .

ولا شك أن مراعاة هذا المبدأ تعنى الشيء الكثير بالنسبة لما يتوقع من الطفل أن يقوم به أولاً وما يقوم به بعد ذلك ، أى فى التتابع الزمنى لنمو السلوك وبالتالى فيما تكلفه به من أعمال أو نسنده إليه من واجبات .

مبدأ اختلاف معدل النمو :

لا تنمو المظاهر السلوكية المختلفة بنفس السرعة أو بنفس المعدل . ومعنى ذلك أن لكل مظهر من مظاهر النمو المنحنى الخاص به . فمعدل الزيادة فى النمو الجسمى مثلاً تكون كبيرة فى المراحل الأولى من حياة الطفل فى حين يكون معدل الزيادة فى النمو اللغوى أقل بكثير فى نفس الفترة . كذلك تزداد سرعة النمو الجسمى فى مرحلة المراهقة فى حين تبطئ سرعة النمو العقلى فى نفس المرحلة . وهكذا .

وينقصنا الآن الكثير من الدقة فى المقاييس التى يمكن أن نقيس بها النمو الانفعالى والاجتماعى حتى يمكن أن نحكم على الفروق فى معدلات النمو فى هذه النواحي . ولكن على أى حال فإنه كما سبق أن قلنا يسير النمو فى النواحي المختلفة بنسب متفاوتة وليس بنفس النسبة . ولهذا بالطبع أسبابه التى سوف نتعرض لها عندما نتكلم عن الخصائص الثمانية فى هذه النواحي المختلفة فى جميع مراحل النمو .

كذلك نجد أن سرعة النمو لا تسير بنفس المعدل فى جميع المراحل . ومعنى ذلك أن هناك فترات يسير فيها النمو بسرعة فيما يتعلق بمظهر معين من مظاهر النمو . وفترات أخرى يسير فيها النمو فى نفس المظهر بشكل أبطأ . ففى مرحلة الحضانة مثلاً يكون النمو الجسمى سريعاً ثم يبطئ فيما بعد أثناء فترة المدرسة الابتدائية . كذلك يستمر النمو العقلى مطرداً حتى بداية فترة المراهقة حيث يصبح أكثر بطئاً وهكذا . إلا أننا يجب أن ننبه إلى أن السرعة أو البطء فى النمو شيء ، وأهميته فى مرحلة معينة شيء آخر . وسوف يتضح ذلك بشكل أكبر عندما نتحدث عن مراحل النمو ذاتها والتغيرات التى تحدث فيها فى نواحي النمو المختلفة .

خلاصة :

يمكن إذا نظرنا إلى عملية النمو بشكل عام أن نبين خطوطاً عامة أو مبادئ أولية تنظم على أساسها هذه العملية بحيث نستطيع أن نقول أن للنمو خصائص عامة إلى جانب الخصائص التى تتعلق بكل مرحلة . تلك المبادئ الأولية هى : مبدأ التفاعل والاستمرار ، مبدأ التداخل ، مبدأ الفروق الفردية ، مبدأ النمو من العام إلى الخاص ، مبدأ اتجاه النمو ، مبدأ اختلاف معدلات النمو .

وقد تحدثنا عن الشواهد التى تدل على وجود كل مبدأ من هذه المبادئ والإجراءات التى يمكن أن يتخذها المرنى بحيث يراعها فى أثناء عملية التربية أو التنشئة الاجتماعية .

الفصل الرابع عوامل مؤثرة في عمالية النمو

- * مقدمة: مشكلة التأثير النسبي لكل من الوراثة والبيئة.
- * آراء.
- * وقائع تجريبية.
- * حقائق بيولوجية في الوراثة.
- * مفهوم للوراثة.
- * مفهوم للبيئة.
- * مفهوم للعلاقة بين البيئة والوراثة.

الوراثية والبيئة

مقدمة : مشكلة التأثير النسبي لكل من الوراثة والبيئة :

تختلف الآراء حول التأثير النسبي لكل من البيئة والوراثة في نمو السلوك . ويرجع هذا الخلاف إلى عهد بعيد ، ولا يتوقع أن يحسم الكلام في هذه القضية قبل مرور بعض الوقت . فحتى اليوم ، قد يغفل علماء الوراثة الذين تخصصوا أصلاً في البيولوجيا ، تأثير البيئة في نمو الفرد ، بينما قد لا يعرف علماء الاجتماع والعلوم السلوكية إلا القليل عن الوراثة ، ويميلون إلى تغليب العوامل البيئية عندما يتكلمون عن العوامل المؤثرة في السلوك الإنساني بشكل عام .

والواقع أن قضية التأثير النسبي لكل من الوراثة والبيئة في عملية النمو لثير مشاعر وحساسيات شديدة . ذلك أن الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع لا تتناول في العادة خصائص « محايمة » مثل الطول أو سرعة الجري أو القوة البدنية ، بل تتعرض غالباً لخصائص مثل الذكاء والشخصية والمرضى العقلي ، مما يقرر إلى حد كبير ما يمكن أن يصل إليه الفرد من مكانة بين أفراد مجتمعه ، وما يمكن أن تحصل عليه الجماعة من حقوق . فإلى أي حد مثلاً يمكن أن نجعل من أبنائنا عباقرة في الموسيقى أو في العلوم ؟ ما هي مسؤولية المجتمع في وقوع الجريمة ؟ لماذا يختلف التلاميذ في القدرة على التحصيل المدرسي ؟ هل السود أقل ذكاء من البيض ؟ وهل الأغنياء أعلى ذكاء من الفقراء ؟ وهل تختلف ميول البنين عن البنات بحكم تكوينهم الوراثي ؟ هذه هي أنواع القضايا التي تثيرها أبحاث الوراثة والبيئة ، وهي قضايا على جانب كبير جداً من الأهمية . ذلك أن الإجابة عليها قد تؤدي إلى نتائج لها أكبر الأثر على حياتنا ومستقبلنا من جميع النواحي : اجتماعياً وسياسياً وصحياً وغير ذلك .

فإذا انتهينا من أبحاثنا مثلاً إلى أن الوراثة هي التي تحدد الذكاء فإن ذلك قد يؤدي ببعض الآباء إلى أن يعتقدوا أن تخلف أبنائهم في الدراسة (الذي قد يرجع إلى عوامل أخرى) قد كتب عليهم إلى الأبد . وقد يسعى بعض السياسيين استخدام هذا الرأي أيضاً للتدليل على وجوب التفرقة بين فئة وأخرى في فرص التعليم وفي فرص العمل ، « حيث أن ذكاءهم غير متساوٍ وراثياً » . والأمثلة كثيرة على سوء استخدام مثل هذه التفسيرات في العلاقة بين البيئة والوراثة .

والقضية لا تزال قائمة حتى اليوم ، والآراء قد تأخذ اتجاهاً أو آخر تبعاً لخلفية الباحث كما سبق أن أشرنا . ومع ذلك فهناك نتيجة إيجابية واحدة قد تمخض عنها ذلك الجدل

الطويل ، تلك هي : التشكك في المفهوم ذاته . مفهوم أثر الوراثة كشيء مستقل عن البيئة وأثر البيئة كشيء مستقل عن الوراثة في عملية النمو . وكما يحدث دائماً في العلوم ، فإن حل مثل هذه الخلافات يمكن أن يتم بشكل أحسن إذا ما أعدنا النظر في المفاهيم ذاتها ، وإذا ما بحثنا في صياغة مفاهيم جديدة تكون أقدر على تفسير الحقائق العلمية المتصلة بها . وربما كان من المنطقي - قبل أن نعرض للمفاهيم أن نعرض أولاً للآراء ، ثم للحقائق العلمية ، ثم بعد ذلك نقوم بمحاولة لصياغة المفاهيم من جديد .

آراء :

ومن الآراء ما هو شائع على المستوى العامي ، ويوجد ما يعبر عنه في لغتنا اليومية وفي أمثالنا السائرة . فيقال مثلاً « ابن الوز عوام » أو « قلب القدرة على فمها تطلع البنت لامها » أو « الناس طبائع » وهكذا ، وتتضمن جميعاً معنى واحداً وهو أن الذي يحدد سلوكنا إلى حد كبير هو عوامل وراثية .

ولا يشيع هذا الرأي عند العامة فقط بل لقد ظل منتشرًا كذلك في كثير من الكتابات السيكولوجية حتى اليوم . فلا يزال مفهوم الغريزة متداولاً حتى الآن ، ويعنى أن معظم دوافعنا موروث عند جميع أفراد النوع . والنظرية التي تتحدث عن الأنماط المزاجية الموروثة ، إنما تعنى أن شخصياتنا يتحدد نموها وراثياً تبعاً للنمط الذي تندرج تحته : صفراوى أو سوداوى أو بلغمى أو دموى . ويعتقد بعض العلماء أن السلوك الإجرامى أيضاً سلوك موروث ، وناهمك عما يقال أيضاً عن الذكاء والقدرات والأمراض العقلية والنفسية وهكذا .

وقائع تجريبية :

وفكرة الوراثة بهذا المعنى لا تتفق أولاً والشواهد التجريبية . فقد اتضح بناءً على العديد من المشاهدات التي جمعت عن سلوك الأفراد والجماعات ، أن ما كان يعتقد أنه « طبيعى » في الفرد أو الجماعة ، هو في الواقع محصلة لظروف « بيئية » معينة هي التي تعتبر مسؤولة عنه . فقد أوضحت « مارجريت ميد » مثلاً ، ضمن دراسات انثربولوجية عديدة قامت بها هي وغيرها ، أن الخصائص السلوكية للرجال والنساء ليست في الواقع نتيجة لاختلاف الجنس ، بل هي انعكاس لأثر الثقافة التي يعيش فيها الفرد . فإن ما كنا نتصور أنه عام عند جميع الشعوب فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في الشخصية ، وجد أنه ليس كذلك ، بل إنه خاص بثقافات معينة فقط . فقد وجدت مارجريت ميد (Mead, 1950) من دراستها لثلاث قبائل بدائية ، أن إحدى هذه القبائل وهي قبيلة أرايش (Arapesh) يسلك فيها الرجال والنساء السلوك الذى نتوقعه نحن من النساء . أى أن فهم رقة ، ويميلون إلى اللطف والهدوء . أما القبيلة الثانية وهي منداجامور (Mondagamor) فالرجال والنساء فيها

يسلكون كالرجال عندنا أى أن فهم خشونة . والقبيلة الثالثة تشامبولي (Chamboly) يسلك فيها الرجال سلوكاً كذلك الذى نتوقعه من النساء عندنا . فقد وجد أنهم يصفون شعرهم ويتحلون بالحلى ويذهبون للتسوق . كما وجد عندهم دهاء وخبث ، بينما وجد أن النساء أكثر نشاطاً وأن القيادة لمن وأنهن لا يتزين . والخلاصة أنه بالمقارنة بين هذه القبائل الثلاث ، وجد أن السلوك لا يتحدد بناء على الجنس أو السن بل يتحدد بناء على عوامل أخرى ، عوامل تختلف من ثقافة إلى ثقافة ، وليس من جنس إلى جنس أو من سن إلى سن . فالذى كان يعتبر « غريزياً » أو « طبيعياً » أو « موروثاً » أو « فطرياً » بالنسبة للجنس الواحد ، وجد من هذه الدراسات أنه ليس كذلك . فليس من الطبيعي - كما كان يعتقد - أن الرجال مسيطرون ، وليس من الطبيعي أن الرجال خشنون ، وليس من الطبيعي أن النساء رقيقات ، وليس من الطبيعي أنهن خائعات أو خاضعات ، وليس من الطبيعي أن لكل من الجنسين نوعاً معيناً محدداً من الأعمال أو من الأدوار الاجتماعية ، أو من الطباع أو من المركز الاجتماعى أو الدينى أو غير ذلك ، بل أن كل ذلك يحدده نوع الثقافة التى يعيش فيها الفرد ونوع المجتمع الذى يترقى فيه .

وإننا لنلاحظ هذه الحقيقة أيضاً بشكل قوى إذا قارنا بين رجل من أمريكا مثلاً ورجل من صعيد مصر أو من بعض قبائل البدو . فكثير من الأعمال التى يقوم بها الأول وكذلك من الصفات التى تظهر فى سلوكه ، قد يعتبرها الثانى من صميم خصائص السيدات . فالرجل فى أمريكا مثلاً قد يساعد زوجته فى المنزل ، وقد يترك لها الكلمة فى بعض الأمور ، وقد يقوم برعاية الصغار من أطفاله وتغذيتهم وتنظيفهم وغير ذلك ، مما قد يستتف من البدوى أو الرجل فى صعيد مصر كل الاستنكاف ، بل وقد يعتبره عملاً شائناً . وفى القصص والتمثليات صور عديدة للمفارقات التى تنشأ عن زيارة رجل من الصعيد للقاهرة مثلاً ، ونزوله ضيفاً على أقاربه من المثقفين الذين قد يكون فى سلوكهم مثل هذه الصفات .

ولا ينطبق هذا الكلام على الفروق بين الجنسين فقط ، بل هناك كثير جداً من الصفات الأخرى التى كان يظن أنها غريزية فى السلوك ، ولم يعثر لها الأنثروبولوجيون على أثر فى بعض القبائل البدائية ، ففى الدراسة سالفة الذكر ، وجدت مارجريت ميد أن صفات كإثبات الذات أو الملكية أو التنافس أو العدوان ، كل هذه لا وجود لها فى سلوك قبيلة الأرايش ويحل محلها التعاون وإنكار الذات والمسألة وعدم الرغبة فى التملك . فهم لا يعرفون كيف يتعاملون مع الرجل الذى يتصف بالعنف مثلاً ، كما أن الواحد منهم يقضى تسعة أعشار وقته فى تنفيذ خطط الآخرين وفى التفكير للمجموع ... ومن النادر أن تجد واحداً منهم يقترح فكرة خاصة به . كذلك فإن الحرب غير معروفة بين الأرايش .

ويؤيد مثل هذه الحقائق نوع آخر من الدراسة قد يختلف فى المنهج ولكنه يصل إلى نفس النتيجة : وهى أن الشخصية والسلوك الاجتماعى ، لا يتحدد نموها بناءً على ما يسمى

« بالوراثة » ، ويقوم هذا النوع من الدراسة على المقارنة بين التوائم . ولهذا النوع أهمية الخاصة في مشكلة الوراثة وعلاقتها بنمو السلوك . ذاك أنه في حالة التوائم المتماثلة^(١) تكون « الوراثة » لكل من الفردين متشابهة تماماً ، حيث أنهما ينموان من بويضة منحصة واحدة ، فيقال أنهما يحصلان على مجموعتين متكافئتين من « المورثات » . ويترتب على ذلك أن أى اختلاف بين التوائم المتماثلة يكون من فعل العوامل البيئية الخارجية ، وليس من فعل « الوراثة » . وقد درست حالات كثيرة من هذا النوع (Newman, Freeman and Holzinger, 1937) ، ويكفى هنا أن نذكر حالة توأمين على سبيل المثال .

والتوأمين هما مابل (Mable) ومارى (Mary) ، وكنتا في التاسعة والعشرين من عمرهما وقت الدراسة وقد انفصلتا من سن خمسة شهور ورباهما أقاربهما . عاشت مابل في جهة ريفية في إحدى المزارع ، وعاشت مارى في مدينة صغيرة تعمل كاتبة في الصباح وتدرس الموسيقى في المساء . حصلت مابل على تعليم أولى بمدرسة ريفية ، وحصلت مارى على دراسة كاملة حتى المستوى العالى بمدة ممتازة بالمدينة . وفي فترة الاختبار وجد اختلاف شاسع بين التوأمين في القدرات العقلية وفي السمات الانفعالية ، بل وحتى في الصفات الجسمية . فقد وصفت مابل بأنها قوية مفتولة وفي صحة تامة ، بينما كانت مارى نحيفة رقيقة وفي حالة ضعيفة . وقد وجد فرق واضح في الذكاء في صالح مارى فقد كانت نسبة ذكائها بمقياس ستانفورد بينه ١٠٦ في مقابل ٨٩ لتوأمها . كما وجد اختلاف أكبر في بعض الاختبارات الأخرى . أما في سمات الشخصية وخصائص السلوك الاجتماعي فكان الاختلاف كبيراً كما أظهرته الاختبارات وبمجرد الملاحظة . فقد كانت مابل الريفية تميل إلى الهدوء والاستقرار الانفعالي ، على العكس من مارى التى كان يبدو عليها عدم الاستقرار الانفعالي بشكل وزيح ، وكانت تقلق لأتفه الأسباب وكانت شخصيتها تقريباً شخصية عصابية . كذلك كانت مابل أكثر عدوانية وأقل محاوف وأكثر حصانة ضد الكلمات والأفكار المؤلمة ، وكانت تمشى بخطوات ثابتة أقرب إلى خطوط الرجال ، على العكس من مارى التى كانت تمشى بخطوات متدة نسائية . وعلى العموم أظهر الاثنان فرقاً شاسعاً من حيث شخصيتهما بوجه عام (Newman, Freeman and Holzinger, 1937) .

هذه الدراسة وأمثالها تبين بوضوح أن السلوك لا يورث ، وإلا كانت التوائم تصبح متماثلة في السلوك مهما اختلفت بيئاتهم . وتذهب دراسات أخرى إلى أبعد من ذلك دقة فتمدنا بمدى الفروق البيئية للتوأمين المنفصلين ، مما يقابلها من فروق في الاتجاهات المختلفة لسلوك السلوك (Gardner&Newman, 1949) .

وتبقى حالات الأطفال الذين وجدوا وهم يعيشون في عزلة عن البشر أو على اتصال بالحيوانات فقط ، فرصة بالغة الأهمية للتعرف على أثر « الوراثة » على نمو سلوك الفرد . وقد

وصفت حالات هؤلاء الأطفال المتوحشين منذ العصور التاريخية المبكرة ، كما اشتهرت بعض حالات منها في العصر الحديث ، ذكرها زينج (Zingg, 1940) في بحث مفصل له يحدو على حوالى أربعين حالة . وفي هذا البحث يصف زينج حالات لأطفال متوحشين يبدو أنهم هجروا أو هاموا على وجوههم ليعيشوا في الأدغال معتمدين في أغلب الأمر على مجهوداتهم الذاتية . وكذلك حالات نشئت بواسطة بعض الحيوانات كالذئب والدب والعزرة والخنزير والحمل والماشية والفهد . كذلك تضمنت هذه الحالات أولئك الأطفال الذين عزلوا عن الاتصال بالإنسان وعاشوا تحت ظروف لا تسمح لهم بأكثر من الحياة .

وقد انتهى زينج في تلخيصه لهذه الحالات إلى أن هؤلاء الأطفال كانوا كلهم بلا استثناء بكما ويسرون على أربع . أى أنه حتى عمليات الكلام والمشى تحتاج منا إلى أن نتعلمها وليست محددة بما نرثه من آباءنا كما كنا نظن . فهي تتأثر بالظروف المحيطة بنا وبالعوادات التي نكونها إلى حد كبير . كذلك تعدلت عند هؤلاء الأطفال حواس الشم والسمع والبصر ، خاصة الإبصار الليلي ، فأصبحت في مثل حدة هذه الحواس عند الحيوان . أما عادات تناول الطعام فكانت تختلف اختلافاً واضحاً عن تلك الموجودة لدى الإنسان . فاللحم النيء كان هو الطعام المعتاد لدى الأطفال الذين نشأوا بواسطة الحيوانات آكلة اللحوم ، بينما وجد الأطفال الذين يعيشون في الأدغال معتمدين في معظم غذائهم على لحاء الشجر وجذور النباتات والحشائش والأعشاب والأوراق . وكانت طريقة تناول الطعام أيضاً مماثلة لتلك الموجودة لدى الحيوانات الدنيا ، يتضمن ذلك شم الطعام قبل تناوله والنزول بالقم إلى موضع الطعام وما إلى ذلك .

أما من حيث الانفعال وخصائص السلوك الاجتماعي ، فلم يكن هناك تشابه بين هؤلاء الأطفال ، والأطفال المتحضرين . فلم يلاحظ عليهم مثلاً سلوك البكاء أو الضحك . أما التعبيرات عن الاهتمام الجنسي وسلوكه فكانت إما منعدمة تماماً ، وإما موجودة فقط في صورة نشاط عام منتشر غير موجه . كذلك لم يلاحظ عليهم الشعور بالخجل من العرى . ولم يستدل على وجود « الشعور بالنوع » أو الشعور الجماعي (ما يسميه ماركسوجال الشعور بالقطيع ، وما كان يعزوه إلى « غريزة القطيع ») عند هؤلاء الأطفال ، بل لوحظ عليهم - على العكس - أنهم يتحاشون بنى الإنسان ويظهرون تفضيلهم لصحبة الحيوانات .

وإذا انتقلنا إلى حالة الوظائف العقلية نجد هؤلاء الأطفال قد وصفوا بأنهم تعوزهم القدرة تماماً على الانتباه إلا بالنسبة لأهداف حاجاتهم . فهم ينتبهون مثلاً إلى الصوت الذى تبعثه جوزة الهند أثناء كسرها أو أى طعام آخر مفضل عندهم ، ولكنهم لا ينتبهون إلى صوت الإنسان أو حتى إلى أعلى الأصوات كانهجارات الأسلحة النارية وغير ذلك مما لم تعلمهم خبرتهم الماضية أنه يهمهم في شيء . وبالتالي كان هؤلاء الأطفال عاجزين عن القيام بجميع

العمليات العقلية التي تتضمن الانتباه كالتذكر والحكم والاستدلال والتقليد (الذى كان يعتبر فى نظر البعض سلوكاً فطرياً) . هذا بالإضافة إلى أنهم كانوا محدودين فى تفكيرهم ، حتى ذلك التفكير الذى يتعلق بالحاجات المباشرة ، حتى أن بعضهم لم ينجح أبداً فى فتح باب من الأبواب أو يتسلق مقعداً للحصول على طعام رفع عن المستوى الذى يمكن أن تصل إليه يده .

وباختصار فقد كان نمو هؤلاء الأطفال مختلفاً عما هو عند نظائريهم العاديين ، وذلك فى كل صور النمو السلوكى ، بما فى ذلك السلوك الحسى والحركى والعقلى والانفعالى والاجتماعى . ولا شك أن هذه الأمثلة للأطفال المتوحشين توضح لنا الاعتماد الوثيق من جانب السلوك الإنسانى على البيئة التى ينشأ فيها الكائن ونوع المواقف التى يتعرض لها . فإذا حرم طفل من الاتصالات الإنسانية الطبيعية ، فإن سلوكه سوف يتجه إلى التكيف تبعاً للظروف المحيطة به ، وسوف يظهر الفرق الشاسع بين النمو العادى والنمو غير العادى ، بما يدل على أن كثيراً جداً مما كنا نعتقد أنه وراثى فى نمو السلوك ليس فى الحقيقة كذلك .

ولا ينطبق هذا الكلام - أى أن السلوك فى كثير من الأحيان ، حتى فى أبسط صورة وأكثرها أولية ، لا يتحدد بناءً على تكوين داخلى موروث ولكن على ظروف خاصة - نقول لا ينطبق هذا الكلام على الإنسان فحسب ، بل على الحيوان أيضاً . فقد وجد من التجارب التى أجريت على الخراف ، أن أفراد الخراف التى تنشأ فى عزلة عن بقية أفراد جنسها لا تبدى أى مظهر من مظاهر الميل إلى الوجود مع القطيع ، وهو السلوك الذى كان يقال أنه غريزى أو فطرى عند الخراف . وبالإضافة إلى ذلك فإنها تفضل مصاحبة المجرى الذى يقوم على إطعامها وتربيتها . بل أكثر من ذلك فإنها إذا وضعت مع القطيع ، فإنها تتركه وتبم على وجهها منفردة (Liddel, 1934) . كذلك فى تجربة على ذكور الحمام التى نشأت بمعزل عن الأفراد الآخرين من نفس النوع لوحظ عدد من الانحرافات الجنسية ، فإن بعضها لينحى للمختبر ويسجع له كما تفعل الحمام الذكور العادية لأفراد نوعها . كما بدت أنها تفرد اهتماماً خاصاً ليد المختبر التى لامستها أثناء الاطعام . بل وحاول واحد منها فعلاً أن يزاول العملية الجنسية بينما هو يتناول طعامه على هذه اليد . كذلك أظهرت الحمام الانثى التى نشأت بمعزل عن الذكور انحرافات سلوكية مماثلة . فإذا لطفها المختبر وداعب ريش رأسها وعتقها أظهرت العلامات السلوكية المميزة للتزواج . وحتى وضع البيض أمكن إحداثه فى حالات كثيرة بهذه الطريقة ، كذلك أمكن تكوين عادة الجنسية المماثلة لدى عدد كبير من الحالات التى نشأت فيها أنثيان من الحمام معاً . وفى هذه الحالة قامت الطيور بأداء التزواج كل قبل الآخر ، وتبع ذلك وضع للبيض من جانب كل من الطائرين (Graig, 1914) .

وقد يقوى الاعتقاد بأن نمو السلوك تحدده الوراثة ما يشاهد فى كثير من الأحيان من تشابه بين سلوك الآباء وسلوك الأبناء أو بين سلوك الأفراد من أعضاء الأسرة الواحدة . فغالباً

ما تنسب هذه التشابهات العائلية دون جدال إلى عملية الوراثة . فيوصف الطفل مثلاً بأنه يملك قدرة أبيه على العمل أو موهبة عمه الموسيقية أو أنه على شاكلة جده في عناده ، أو قد ينسب نجاح الطفل الناجح في أسرة عظيمة إلى أنه عريق الأصل ، وإذا كان محاضراً مفوهاً فقد يرجع ذلك إلى أنه ينحدر من سلالة ممتازة في هذه الناحية وهكذا . وباختصار فقد يدعى بأن مخاوف الآباء وهواياتهم وتعصباتهم ومعاييرهم الجمالية أو الخلقية ومهارتهم الميكانيكية وما شابه ذلك ، قد ترثها ذريتهم وليس هذا مقصوداً على التفكير عند الرجل العادى ، بل أن كثيراً من الأبحاث العلمية الواضحة الدقيقة عن التشابه العائلى ، قد افترضت نفس هذه التضليل المنطقى في تفسيراتها . وقد اعتمدت هذه الأبحاث على دراسة السلالات أو التسلسل الأسرى ، وتتبع الأفراد المختلفين في الأسرة الواحدة ، كما اعتمدت كذلك على دراسة الارتباط بين أفراد أسرة معينة (بين الآباء والأبناء أو بني الأخوة بعضهم وبعض) في أداء معين كاختبارات الذكاء أو غيرها .

ومن أهم الدراسات التى قامت على تتبع سلالات الأسر ، دراسة أسرة « الجوكس » وأسرة « الكاليكاك » . وقد استرعت الأولى أنظار الجهات الرسمية في أثناء القيام بدراسة لسجون ولاية نيويورك سنة ١٨٧٤ ، عندما وجد ستة أشخاص كلهم أقارب بالدم في السجن في مقاطعة واحدة . فكانت هذه النتيجة بداية لبحث كامل عن أقارب آخرين يعيشون في المقاطعة . وأدى البحث أخيراً إلى سيرة شملت سبعة أجيال وتضمنت ٥٤٠ فرداً كلهم أقارب بالدم ، و١٦٩ أقارب بالزواج أو الزواج غير الشرعى . وقد أسفرت الدراسة أخيراً عن الكشف عن حالات متعددة من التسول والجرائم والذائل والمرض وما إلى ذلك ، حتى خيل أن مجموع التكاليف التى سببتها هذه العائلة للولاية هى مليون ونصف مليون من الدولارات خلال ٧٥ عاماً .

أما الأسرة الثانية وهى أسرة الكاليكاك فأهميتها ترجع إلى أنها تشتمل على فرعين أحدهما سوى والآخر متدهور . وقد تتبع أثر هذه الأسرة إلى أيام الثورة الأمريكية . ويتلخص تاريخ الأسرة في أن « مارتين كاليكاك » كان شاباً في الحادية والعشرين من عمرة من أسرة طيبة ، وكانت له علاقة جنسية مع فتاة ضعيفة العقل تشتغل في حانة ، وأنتج منها الفرع المتدهور للأسرة ، ثم تزوج بعد ذلك في سن الثالثة والعشرين من سيدة متفوقة ذهنياً ومن مستواه الاجتماعى وأنتج أسرة سوية لمع الكثير من أفرادها .

وتتخذ الدراسات وغيرهما من الدراسات المشابهة حجة لتدعيم الرأى القائل بأن السلوك موروث . ففى أسرة الأولى مثلاً كان الجد الأصلى هو « ماكس » الذى وصف بأنه صياد سكير بهيمى وزير نساء كسول . وعلى ذلك عزيت الأمثلة الأخرى من الانحرافات في الأسرة إلى الوراثة المنحدرة من ذلك الأصل . أما الأسرة الثانية فقد اعتبرت دراسة تجريبية

لمقارنة فرعين من نفس الأصل أحدهما سوى والآخر مصاب ، أو بمعنى آخر اعتبر فرعاً الأسرة كجموعتين متكافئتين من جميع الوجوه ما عدا وجه واحد هو جانب الوراثة . فوراثة المجموعة الأولى سليمة (إذ الزوجة الثانية كانت متفوقة ذهنياً) أما وراثة المجموعة الثانية فكانت مصابة ومتدهورة (إذ الزوجة الأولى كانت ضعيفة العقل) . وبذلك عزی التدهور الذى أصاب هذا الفرع إلى « العقلية المصابة والدم الفاسد » الذى تدخل فى عائلة سوية « ذات دم نقي » .

وواضح أن إسناد التشابه بين سلوك الآباء وسلوك الأبناء فى هذه الأسر إلى عامل « الوراثة » هو تفسير ساذج إلى حد بعيد ، إذ أنه لا يقوم أولاً على ملاحظة دقيقة أو على استقصاء شامل لجميع الظروف التى يمكن أن تكون مؤثرة على سلوك أفراد هذه السلالات . فمن المعروف أن بيئة السلالة الواحدة تعتبر متشابهة إلى حد كبير ، إذا ما ظلت منهم وحالتهم الاجتماعية والاقتصادية فى المستوى الذى كانت عليه أصلاً .

وقد لوحظ فعلاً أن سلالة أسرة الجوكس كانت متشابهة فى هذه المتغيرات ، أى المهنة والحالة الاجتماعية ، أو باختصار فى المركز الاجتماعى . كذلك لوحظ أن بيئة كل من المجموعتين اللتين تمثلان ذرية الفرعين من مارتن كاليكاك لم تكن متعادلة بأى حال من الأحوال . فليس مجرد النحدر الفرعين من أصل مشترك معناه تعادل البيئة ، بل الحقيقة أن الدلائل جميعها تشير إلى أن أفراد كل من الفرعين ، قد تروى فى ظروف مختلفة كل الاختلاف . بل أن مجرد موقف المجتمع من أفراد الأسر المتدهورة ومن أبنائهم ، وهو الموقف التقليدى فى مجتمع طبقي حيث يشعر أبناء هذه الطبقات أنهم طريدو المجتمع ، نقول أن مجرد هذا الظرف يجعلنا نتوقع أن يكون هناك اختلاف شديد بين بيئة الفرعين وتشابه شديد فى بيئة الفرع الواحد من هذه الأسر . ويمكن تطبيق هذا على جميع الدراسات من هذا النوع الذى يدرس سلالات معينة ، سواء أكانت متدهورة أم عريقة . ففرض التشابه بين السلالة إذن ليس دليلاً على « الوراثة » ، خاصة وأن مثل الدراسات لم يقد على أساس تحديد دقيق للصفات المزعومة وراثتها فى سلوك الأفراد ، ولا على أساس قياس دقيق لمثل هذه الصفات التى يزعم أنها متشابهة . بل كانت المعلومات المستقاة فى هذه الدراسات معلومات عامة جداً ، كما أنها لم تكن فى الغالب مستقاة من مصادر موثوق بها . ويبدو أن أغلب الباحثين كان لا يهمهم إلا أن الحالة « تسرى فى العائلة » . فنسبة ذكاء المتفوقين من زمن طويل من عائلة كاليكاك مثلاً كانت تقرر بواسطة ذكريات الجيران المتقدمين فى العمر ، وهكذا .

على أن أهم نواحي النقد التى يمكن أن توجه إلى فرض الوراثة فى مثل هذه الدراسات هو ذلك النقد المستمد من نظرية الوراثة ذاتها ، ذلك هو : كيف تفسر حالات مثل التسول والجريمة وسوء الخلق والصرع والضعف العقلى - وهى صفات يقال أنها جميعاً كانت متوفرة

في الفرع السىء لأسرة كاليكك ، وغير متوفرة في الفرع الحسن - كيف نفسر هذه الصفات مثلاً على أنها جميعاً مظاهر لنفس المورث المتنحى ؟ والمعروف في نظرية الوراثة أن المورث يحمل صفة واحدة (وكانت الصفة التي تميز الفتاة التي تزوجها كاليكك هي الضعف العقلي) . والخلاصة إذن أن فرض انتقال مميزات مثل هذه العائلات بواسطة « الوراثة » هو فرض ساذج ، ليس فقط لما يتقاضى عنه مثل هذا الفرض من وقائع مشاهدة ، أعنى ما يوجد بين هذه العائلات من تشابه في الظروف البيئية ، بل أيضاً لما يتضمنه هذا الفرض من مخالفة لأسس النظرية نفسها ، وكذلك للأسس المنهجية العلمية السليمة ، كما سيتضح بشكل أكبر فيما بعد .

وقد يأتى أصحاب نظرية الوراثة بدراسات من نوع آخر ليؤيدوا وجهة نظرهم ، وهي الدراسات التي سبق أن أشرنا إليها وهي تقوم على أساس الارتباط بين أفراد الأسرة الواحدة ، الوالدين والأخوة ، في الأداء بأنواعه المختلفة . على أن استعمال معاملات الارتباط ، على الرغم من أنه أكثر دقة ، إلا أنه لا يقلل من الصعوبة الأساسية المتصلة بكل المقارنات العائلية ، كما أنه لا يتفادى المشكلات المنهجية التي يصادفها أى تفسير للسلوك يقوم على أساس « الوراثة » .

وخلاصة الأبحاث التي تقوم على أساس إيجاد معاملات الارتباط ، أن التشابه بين الآباء والأبناء أو بين الأخوة بعضهم وبعض ، كما توضحه معاملات الارتباط بينهم في صفة كالذكاء مثلاً ، أكبر من التشابه بين الأفراد الذين لا توجد صلة قرابة بينهم . وتعود هذه الأبحاث وجود هذا الفرق إلى عامل « الوراثة » . على أن مناقشة هذا الفرض يقتضى منا أن ننظر قليلاً في تفاصيل هذه الأبحاث .

كان من أوسع الأبحاث هي تلك التي قام بها كونراد وجونز (Conard&Jones, 1940) على مجموعة عائلية تتضمن ٩٧٧ شخصاً بين سن ٣٠ ، ٦٠ . وكان كل الأفراد أمريكي المولد ، ولا يتكلمون سوى الإنجليزية في بيوتهم . وكانت الاختلافات الاجتماعية الاقتصادية في هذه المجموعة ضئيلة . وكان معامل الارتباط بين الآباء والأبناء في العينة كلها ٤٩٪ في الذكاء . وقد اعترف كونراد وجونز بأن النتائج تتفق بدرجة متساوية مع الفرض البيئي البحث أو مع التأثير البيئي والوراثي معاً . أى أنهما أدخلا عامل الوراثة في تفسير نتائجها على أنه أحد الاحتمالات . وقبل أن نناقش نتائج هذا البحث وغيره مما يشبهه يجب أن نلاحظ ما يأتى :

١ - أن معامل الارتباط بين الآباء في هذا البحث يختلف باختلاف طبيعة الاختبار . فمعامل الارتباط في الاختبارات اللغوية أعلى منه في الاختبارات العملية . وواضح أن التشابه بين خبرات الآباء وخبرات الأبناء اللغوية أكبر منه في الخبرات العملية التي تتكون منها

الأجزاء الأخرى للاختبارات ، وهى حقيقة يمكن أن يعزى إليها التشابه العائلى ، بدرجة أكبر ، فى الاختبارات اللغوية .

٢ - إن درجة التجانس فى المحيط العائلى فى الجماعة كانت كبيرة ، فالعينة كانت متجانسة من حيث الوسط الاجتماعى الاقتصادى إلى حد كبير . وهذه حقيقة لا يمكن إغفالها كما رأينا فى تفسير النتائج .

٣ - كان الارتباط بين الآباء والأبناء فى اختبارات الشخصية أقل منه فى اختبارات الذكاء بمتوسط ٢٥ ، تقريباً .

٤ - إن التشابه بين أفراد العائلة ، إلى جانب ذلك ، قد يكون مرجعه إلى « تزواج الأشباه » فالتناس عادة يميلون إلى أن يختاروا أقرانهم من بين أولئك الذين يشبهونهم فى الخلفية الاجتماعية والذكاء وما إلى ذلك .

وقد ينير لنا الطريق أكثر من ذلك ، تلك البحوث التى أجريت على الأخوة . وقد أكدت جميعاً وجود معامل ارتباط يقرب من ٥٠ ، بين الأخوة الأشقاء فى اختبارات الذكاء (Anastasi & Folli, 1944) . ومنها تلك الدراسة التى قام بها كونراد وجونز سالفة الذكر . وكما كان الحال فى الارتباط بين الآباء والأبناء فى اختبارات الشخصية ، كذلك كانت معاملات الارتباط بين الأخوة منخفضة فيها بوجه عام عنها فى اختبارات الذكاء . وفيما يتعلق بنوع الاختبار أيضاً ، كان هناك ميل عام إلى الارتفاع فى معامل الارتباط بين الأخوة - كما كان بين الآباء والأبناء - كلما كان نوع الاختبار لغوياً .

ولقد أشار البعض إلى أن معامل الارتباط الذى وجد بين الأخوة فى المجتمع العام (وهو ٥٠ ، تقريباً) يشبه جداً الارتباط المتوقع لسمة يحددها « عامل وراثى مركب » . وقبل أن نتحدث فى قيمة مثل هذا التفسير ، يجدر بنا أن نتناول الفرض الآخر الذى يمكن أن نفسر على أساسه الارتباط فى هذه الحالة ، وهو فى فرض التشابه فى البيئة ، وإلى أى مدى يمكن أن نتحقق من صحة هذا الفرض .

فسواء فيما يتعلق بالارتباط بين الآباء والأبناء ، أو فيما يتعلق بالارتباط بين الأخوة ، فقد اتضحت عدة عوامل : منها التشابه أو التجانس فى البيئة أو الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأفراد ، ومنها أن التباين على الاختبارات العملية فى الذكاء ، وكذلك اختبارات الشخصية ، كان أكبر منه فى الاختبارات اللفظية للذكاء . كل ذلك يقوى الاحتمال بأن العوامل البيئية - سواء كانت معروفة محددة أم غير معروفة - هى التى تعتبر مسؤولة عن هذا الارتباط . وإذا كان هذا الفرض صحيحاً ، فإنه يلزم عن ذلك أننا إذا سلوينا بين مجموعة من الأخوة ومجموعة أخرى من غير الأخوة من حيث العوامل الاقتصادية والاجتماعية ز فإننا نتوقع أن

نجد أن الارتباط بين غير الأخوة قد يصل إلى نفس الدرجة التي وصل إليها الارتباط بين الأخوة .

ولقد قام « سيمز » (Sims, 1931) ببحث يؤكد صحة هذا الفرض . وكان البحث عن أطفال من المرحلة الخامسة إلى الحادية عشرة . وقد وجد الباحث ٢٠٣ زوجاً من الأخوة في هذه المراحل ، فوضع كل طفل مع أخيه وزواجه أيضاً مع طفل آخر مغ غير أقربائه في نفس سنه ، وفي نفس مستواه الاقتصادي الاجتماعي ، ويذهب إلى نفس المدرسة . وقد كان معامل الارتباط بين درجات اختبار ذكاء هؤلاء الأطفال غير الأقارب ٣٥ ، أي أقل بقليل من معدلات الارتباط التي وجدت بين الأشقاء في نفس الدراسة . فإذا كانت قد تمت معادلة المحيط المنزلي للأطفال غير الأقرباء بدقة أكبر وعلى أساس عدد أكبر من الخصائص ، لأصبح معامل الارتباط بين نسب ذكائهم أعلى مما وصل إليه . وفي ذلك تأكيد لفرض تساوي الظروف البيئية ، كعامل مسؤول عن الارتباط العالي بين الأشقاء أو الآباء والأبناء .

ومن ناحية أخرى فإننا نتوقع أيضاً ، إذا كان فرض البيئة فرضاً صحيحاً لتفسير التشابه بين الأشقاء ، أن تغير البيئة بالنسبة للتوائم ، الذين تساوت عندهم فرص الوراثة تساوي تماماً ، يؤثر في نسبة ذكائهم ، وفي صفاتهم السلوكية الأخرى وقد سبق أن أوردنا التجارب والبحوث التي تدل على صحة هذا الفرض ، وإن كان التأثير قد حدث في بعض الصفات أكثر مما حدث في صفات أخرى ، مما دعا بعض الباحثين إلى الحديث عن « وراثة » تلعب دوراً في نواح ، كالذكاء مثلاً ، أكبر من الدور الذي تلعبه في النواحي الأخرى .

على أن أكبر عكك لفرض الوراثة (أو البيئة) هو ذلك الذي نستمد منه من تغير البيئة بالنسبة للأفراد أنفسهم وملاحظة ما يمكن أن يترتب على ذلك من تغير في الصفات السلوكية التي يقال أنها « موروثه » . والواقع أن هناك ثلاثة أنواع من المحاولات في هذا السبيل . النوع الأول : هو تلك الدراسات التي أجريت على الأطفال المهملين الذين قيس ذكاؤهم عقب الحصول عليهم مباشرة وهم في حالة إهمال شديد ، ثم قيس مرة ثانية بعد العناية بهم وتدريبهم تدريباً تعليمياً خاصاً . والنوع الثاني : هو تلك الدراسات التي أجريت على الأطفال المتبنين حيث قيس ذكاء بعض الأطفال المتبنين قبل التبنى وبعده ، وحيث قورن ذكاء البعض الآخر بما كان يتوقع أن يصلوا إليه على أساس ذكاء الآباء . أما النوع الثالث من الدراسات فهو الذي أجرى لمعرفة أثر التعليم المدرسي في الذكاء . وقد دلت هذه الدراسات جميعاً على حدوث تغير واضح في السلوك نتيجة لتغير البيئة . وقد اهتمت هذه الأبحاث على وجه الخصوص بالتغير الذي يمكن أن يحدث في الذكاء باعتبار أنه من النواحي التي تثار حولها جدل شديد من حيث إمكانية التغير ، فوجد أن التغير في الذكاء يمكن ، بتغير البيئة ، أن يحدث في حدود خمسين درجة (Fein, 1978) على أن بعض الباحثين عند تفسيره للنتائج التي

توصلت إليها هذه الأبحاث ، قد أكد مرة أخرى أهمية « الوراثة » باعتبار أن التغير الذي حدث قد حدث في حدود معينة .

واضح إذن أن هناك تغيّراً في السلوك يترتب على تغير البيئة . ولكن من الواضح أيضاً أن التغير الذي لوحظ في هذه البحوث كان محدوداً . أى أن التغير حدث ، ولكن في حدود . وقد حدا هذا ببعض الباحثين عند تفسيرهم للنتائج التي توصلت إليها هذه الأبحاث أن يؤكد أهمية « الوراثة » باعتبار أنها تحدد نمو السلوك بدرجة أكبر مما تفعله البيئة في بعض الأحيان . فأصبحت المشكلة تنحصر في القدر النسبي الذي تساهم به العوامل الوراثية والعوامل البيئية في نمو سلوك الفرد . فالبعض يقول مثلاً : أن ٧٥٪ من الذكاء تحدده الوراثة ، ويمكن للبيئة أن تعمل في حدود ٢٥٪ فقط ، والبعض الآخر قد يحدد نسبة مختلفة ، وهكذا .

ولكن سواء كان البعض يرى أن دور الوراثة في تحديد نمو السلوك دور كل ، أم يرى أنه دور جزئى ، فإن وجهة نظرنا من المشكلة لا يختلف . ذلك أن المشكلة هنا مشكلة منهجية تتعلق بنوع التفسير الذى يفترض الوراثة كعامل من العوامل التي تحدد السلوك ، ومدى تحقيقه للشروط المعروفة للتفسير العلمى . وليست المسألة هنا مسألة مسلومة ، حتى ولو وصل الأمر إلى حصر الدور الذى يمكن أن يسند إلى الوراثة في أضيق حدود ممكنة .

إن كثيراً جداً من أشكال السلوك الذى كان يفسر بنموه على أساس أنه « وراثى » قد انضغ تحريياً ، كما سبق أن رأينا ، أنه ليس في الواقع كذلك ، على الأقل على وجه الجزم أو التأكيد . حقاً أن أثر البيئة ، كما حددتها هذه البحوث ، كان محدوداً ، وكانت حدود التأثير تتفاوت تبعاً لنوع الظاهرة السلوكية موضوع البحث من ناحية ، وتبعاً لنوع الظروف البيئية المؤثرة من ناحية أخرى . ولكن هل معنى هذا أن حل المشكلة هو أن السلوك تحدده البيئة والوراثة معاً بنسب متفاوتة ؟ ما معنى هذا الكلام ؟ وما الذى يقصد هنا بكلمة وراثة ؟ وكيف يحدث أثر هذه الوراثة ؟ وما الفرق بين الوراثة والبيئة كمفهومي علميين ؟ كل هذه أسئلة لابد من الإجابة عليها قبل أن نقحم فرض الوراثة هذا إقحاماً على تفسيرنا لنمو السلوك ، حتى ذلك السلوك الذى نجد أن من الصعب علينا تغييره أو تعديله باستخدام الظروف البيئية المعروفة لدينا في الوقت الحاضر^(١) .

(١) ولقد زادت هذه المعرفة في السنوات العشر الأخيرة - كما سيتضح فيما بعد - زيادة جعلت أى تعديل ، من الناحية النظرية على الأقل ، يمكن استحداثه في البرنامج الوراثى الأصل ، وذلك بفضل ما يسمى بالهندسة الوراثية (انظر عبد المحسن صالح : التنبؤ العلمى ومستقبل الإنسان . العدد ٤٨ لسنة ١٩٨١ . سلسلة عالم المعرفة - الكويت) .

ولنتذكر أولاً أن العلم لا يعترف بأسباب ما لم تكن عبارة عن وقائع أو ظروف أو أحداث يمكن ملاحظتها . ولا يعترف بتفسيرات ما لم تهدف إلى زيادة قدرتنا على التنبؤ بالسلوك والتحكم فيه . وقد يقال أن الوراثة هي ما نشاهده من تشابه بين سلوك الأبناء وسلوك الآباء . ولكن حتى عندما نلاحظ أن هناك تشابهاً بين سلوك الآباء وسلوك الأبناء ، فإن هذه من الظاهرة نفسها التي نريد أن نفسرها وليست السبب . وقد تبعث بعض الأبحاث المتعلقة « بوراثة » الذكاء أو القدرات الخاصة أو الجنون ... إلخ ، قد تبعث على الاعتقاد بأن السلوك نفسه هو الذى يورث . بل قد لا تخلو بعض الكتابات السيكلوجية من إدعاء ذلك صراحة . ولا شك فى أن هذه الادعاءات إنما تنجاف الروح العلمى بشكل واضح ولا تحتاج منا إلى مناقشة ، ذلك أنه لا يمكن أن يتصور كيف ينتقل الأداء أو السلوك الذى يصدر من الأب أو من الجد إلى الجنين فيخترنه فى مكان ما ، لكى يجر منه ما يجر فى مراحل معينة من عمره .

على أن بعضهم قد يكون أكثر تحفظاً فيدعى أن الذى « يورث » ليس هو السلوك ولكنه « استعداد » للسلوك . فالاستعدادات أو « الإمكانات » أو ما شابه ذلك من الماهيات الغامضة هي التى « تنتقل بالوراثة » ، أما السلوك الفعلى فيتحدد بناء على التفاعل الذى يتم بين هذه الاستعدادات من ناحية ، وبين البيئة التى يعيش فيها الفرد من ناحية أخرى . فالبيئة أو الظروف البيئية هي التى « تقدر » هذه الاستعدادات وتخرجها من حيز « الامكان » أو من حيز « الكمون » إلى حيز « الفعل » . وقد تظل هذه الاستعدادات كامنة حتى تجدد ما يخرجها ، وقد تبقى كامنة إذا لم تجد الظروف المناسبة . فالضعف العقلى والعبقرية والموهبة الموسيقية والاستعداد الرياضى والميول الإجرامية .. وغيرها من الخصائص السلوكية قد يفسر نموها ، بناء على الاتجاه السابق الذكر ، بأنها عبارة عن استعدادات وراثية تخرج إلى حيز القدرة الفعلية (أو السلوك الفعلى) نتيجة لاحتكاك الفرد بظروف بيئية معينة . تلك هي النظرة التى تفسر نسبة معينة من السلوك بإرجاعها إلى الوراثة أو الاستعداد الوراثى ، ونسبة أخرى منه بإرجاعها إلى البيئة .

فإذا سألنا هؤلاء : ما هو الاستعداد ؟ وكيف ينتقل بالوراثة ؟ لم نحظ بجواب شاف . والجواب الشافى فى الإطار العلمى الذى نفكر فى حدوده هنا هو كما سبق أن أوضحنا - ذلك الجواب الذى يمكننا من أن نحدد شروطاً أو ظروفاً أو أحداثاً معينة قابلة للملاحظة . وكلمة استعداد لا تضيف شيئاً فى هذا الاتجاه . وقد يقال أيضاً : حقاً أننا لا نستطيع أن نلاحظ الاستعداد الوراثى ملاحظة مباشرة ، ولكن هذا لا يعنى أنه غير موجود . فالاستعداد الوراثى ليس شيئاً ولكنه فرض نستخلصه من الشواهد الملاحظة . ولا حاجة بنا إلى أن نبين مدى عقم مثل هذا الكلام من الناحية العلمية ، فالمفروض فى الفرض العلمى أنه يستند من ناحية

إلى الظاهرة أو مجموعة الظواهر التي يحاول تفسيرها ، ومن ناحية أخرى إلى مجموعة من الظروف أو الشروط أو المتغيرات المستقلة التي يعتبرها مسؤولة عن حدوث الظاهرة . فإذا طبقنا هذا الكلام على مفهوم الاستعداد الوراثي نجد أنه لا يمثل فرضاً بهذا المعنى . ذلك أنه لا يستند إلى مجموعة من الظواهر تمثل المتغيرات المستقلة أو المقدمات السببية المسؤولة عن حدوث الظاهرة موضوع التفسير . وبالتالي فإنه لا يستطيع أن يحدد أى علاقات وظيفية بين الأسباب والمسببات . إنه لا يمثل سوى جهلنا بالعوامل أو الأسباب الحقيقية المسؤولة عن نمو السلوك .

ولكى نزيد الأمر إيضاحاً نتبع منطق الذين يقولون بوراثة الظواهر السيكلوجية كالذكاء والقدرات الخاصة والسمات وغير ذلك . أن كل ما يلاحظه هؤلاء هو أن الأفراد يختلفون عن بعضهم البعض من حيث الأداء ، وذلك في المجالات المختلفة التي يمكن أن يظهر فيها السلوك . فبعضهم يتفوق على البعض الآخر (تبعاً لمعيار معين) في الأداء الموسيقى مثلاً ، أو في معالجة الأمور الهندسية ، أو في الفهم بوجه عام ، أو في استخدام اللغة ، أو غير ذلك من المجالات المتعددة التي يمكن أن يظهر فيها السلوك . ويمكن أن تظهر هذه الفروق في أى بعد من الأبعاد التي يقاس السلوك من زاويتها ، كبعد الشدة أو بعد السرعة أو بعد الدقة أو غير ذلك . وقد يريد صاحب نظرية الوراثة أن يصف الأفراد من هذه الناحية ، أى من ناحية اختلافهم عن بعضهم البعض . فيرتبهم في فئات يتميز سلوك كل فئة منها بخصائص معينة ، ثم يعطى كل فئة صفة ، فيقول هذا عبقرى مثلاً ، وذاك ضعيف العقل ، وهكذا ... إذا أراد أن يصف الفرد من حيث اختلافه عن الآخرين في القدرة على التعلم أو الفهم العام . أو يقول هذا مجنون وهذا عاقل ، إذا أراد أن يصف الفرد من حيث اختلافه عن الآخرين في التوافق ... وهكذا . ثم قد يريد صاحب نظرية الوراثة أن يتحدث بعد ذلك عن الخاصية ذاتها ، أو مجموعة الخصائص التي يتميز بها سلوك فئة عن سلوك الفئات الأخرى ، أو التي يتميز بها السلوك في مجال معين عن السلوك في المجالات الأخرى ، فيتحدث عن العبقرية والمجنون والضعف العقلي والقدرة الموسيقية والقدرة الهندسية والذكاء وغير ذلك . وأخيراً عندما يريد صاحب نظرية الوراثة أن يفسر وجود هذه الخصائص أو نموها في سلوك الأفراد ، وتعز على ملاحظته الأسباب الحقيقية التي تؤدي إلى ذلك فإنه يجعل من هذه الخصائص ذاتها (وهى المعاني المجردة التي استخلصها من الأمثلة العينية للسلوك) قوى أو أسباباً تحدد السلوك نفسه الذى استخلصها منه ، وتنتقل من الأب إلى ذريته . ثم يجعل لهذه القوى الوهمية مكاناً على كروموزومات الخلية الحية ، ويسمها « استعدادات وراثية » فالاستعداد الوراثي للجنون هو السبب في الجنون والاستعداد الوراثي للذكاء هو السبب في الذكاء ، والاستعداد الوراثي للموسيقى هو السبب في القدرة الموسيقية والاستعداد الوراثي للإجرام هو السبب في الميول الإجرامية وهكذا . ولكن ما معنى هذا ؟ ما هو الاستعداد ؟ وكيف ينتقل من فرد إلى

آخر ؟ وكيف يحدد السلوك ؟ كل هذه أسئلة لا جواب عليها . والسبب واضح ؛ ذلك أن كلمة « استعداد وراثي » ليست سوى تسمية جديدة للظاهرة التي اقترنت بها . ليست سوى لفظ آخر علق على الخصائص السلوكية التي يدعى تفسيرها . ولذلك كله فهو لا يصلح كتفسير علمي ؛ ذلك أنه لا يضع أيدينا على متغيرات مستقلة مسئولة عن الظاهرة ، بل هو لا يعبر إلا عن جهلنا بمثل هذه المتغيرات .

فنحن عندما نقول إذن بوراثة الموهبة الموسيقية أو الاستعداد الرياضي أو الميول الإجرامية ، فإننا نضلل أنفسنا تضليلاً تاماً دون أن ندري . ذلك أن كلمة الوراثة هنا لا تضيف شيئاً إلى الظاهرة المراد تفسيرها . بل كل ما تعبر عنه هو مجرد غيبيات لا وجود لها في الواقع . فمن المؤكد ألا يتوقع أحد أن تنتقل الخصائص السلوكية - وهي معان مجردة - أن تنتقل بطريقة غامضة خلال « موروثات » ، تعتقد نظرية الوراثة نفسها (في البيولوجيا) أنها أجسام كيميائية نوعية تعمل ، عن طريق تفاعلات متعاقبة مع مواد أخرى في البيئة ، على نمو الأبنية التي تكون الإنسان . ولا تتوقع نظرية الوراثة (في البيولوجيا) أن تجدد في هذه الأجسام « قوى دافعة » أو « استعدادات » أو « محددات » أو أية ماهيات ومهمية أخرى .

فالأبنية الجسمية تتصف بخصائص بنائية ، كالوظائف البيولوجية أو التفاعلات الكيميائية . ولكن هذه الخصائص البنائية شيء والخصائص السلوكية شيء آخر . وفي اعتقادنا أن الكثير من الخلط والجدل في أبحاث الوراثة والبيئة في علم النفس ، نشأ من الفشل في التمييز بين الخصائص السلوكية والخصائص البنائية . فالخصائص السلوكية لا تلاحظ إلا في السلوك ومن التخريف افراض وجودها في الأبنية الجسمية والعكس بالعكس . وإن مثل من يفترض وجود الذكاء في الخلية الحية ، كمثال من يريد أن يشاهد التكاثر أو التفاعل الكيميائي في حل مسألة هندسية أو في عدوان شخص على آخر .

ويرتكب الذين يفترضون توريث الصفات السلوكية مغالطة من نوع آخر . فأحياناً ما تكون الصفة التي يفترض وراثتها هي نفسها غامضة وغير محددة حتى في أذهاننا نحن . ومرة أخرى نضرب مثلاً بالذكاء . ما الذي يعنيه بالضبط علماء السلوك بكلمة « ذكاء » ؟ لقد صممت اختبارات الذكاء أولاً للتعرف بالتحصيل المدرسي ، وهي لا تزال تفعل ذلك حتى اليوم . ولقد كان هذا هو المنطلق الذي استقيناه منه في البداية مفهوم الذكاء . على أن اختبارات الذكاء لا تستطيع أن تتنبأ لنا بما يمكن أن يصل إليه الشخص في الحياة الواقعية من حيث العمل والدخل (Jenkins et al., 1972) . وبالإضافة إلى ذلك فقد وجد أن الأداء في اختبارات الذكاء يمكن أن يتأثر بعوامل موقفية كاللدافع ، والقلق ، والثقافة والإلفة بمواقف الاختبار (Zigler, 1973) ، وغير ذلك . كذلك وجد أن الأداء على اختبارات الذكاء يتأثر إلى حد كبير بتحيزات الباحثين . فعند تطبيق اختبارات الذكاء على أطفال الفئات المحرومة

الذين يوصفون عادة بالحرمان اللغوي وبافتقار بيئتهم إلى ما يثير .. إلخ ، وجد أن أداءهم تحسن كثيراً إذا ما ذهبوا لاختبار إلى منازلهم وتحدث معهم عن موضوعات مهمة بالنسبة لهم ، عما إذا تعرضوا لمواقف الاختبار التقليدية ، حيث يكون أداؤهم عندئذ متخلفاً بشكل واضح .

ومن الدراسات التي أجريت في مجال قياس الذكاء في الثقافات المختلفة ، وجد أنه لا الخبرات المتضمنة في الاختبارات هي الأساس الذي يقام عليه الحكم على التميز أو المتفوق أو الكفاءة في هذه الثقافات ، ولا الإجابات النموذجية لأسئلة الاختبار (حسب تقدير واضعيه) تعتبر كذلك في نظر المستخبرين من هذه الثقافات . فكثير من أنواع المهارات التي لا نعتبرها مهمة ما ، قد يكون لها وظيفة هامة جداً في بعض الثقافات الأخرى . ففي إحدى القبائل البدائية وتسمى بولاوات أتول (Pulawat Atoll) مثلاً ، وجد نظام دقيق ومعقد يساعد على الملاحة لمسافات طويلة وتستخدم فيه العلاقات بين الرياح والتيارات البحرية في التوجيه . ولا يعتمد هذا النظام على أي تعليم تقليدي أو أي تكنولوجيا عصرية ، بل على مجرد دقة الملاحظة والتطبيق العمل للمهارات اليومية المعقدة . ولقد تساءل الباحث (Gladwin, 1970) : هل يستطيع ملاحو « بولاوات » أن يتفوقوا في اختبارات الذكاء الأمريكية وهل يستطيع الفرد الأمريكي العادي أن يتعلم نظام الملاحة في « البولاوات » . إن البحث لم يسفر عن إجابة إيجابية . في الشطر الأول من السؤال على الأقل .

ويفترض علماء النفس أن تصنيف الأشياء بناء على وضعها في فئات (أطعمة ، أدوات ، وما إلى ذلك) يعتبر درجة أكثر تقدماً من تصنيف الأشياء بناء على الطريقة التي توجد بها مع بعضها البعض (طبق وفنجان مثلاً) . ولكن عندما طلب من مجموعة أفراد من قبيلة كيبلي (Kepelle) أن يصنفوا مجموعة من الأشياء تشتمل على مأكولات وأدوات منزلية وملابس وما إلى ذلك ، أصروا على تجميعها في فئات كل منها يشتمل شيئين اثنين بربط أحدهما بالآخر الوظيفة وليس صفة مجردة . السكين مع البرتقال مثلاً والبطاطس مع الفأس وهكذا (Click, 1975) . وعندما كان يسأل المفحوص ما هي فكرته وراء هذا التصنيف كان يجيب بأن السكين تقطع البرتقال . وعندما كان المجرب يسأله كيف يصنف الغبي هذه الأشياء ، كان المفحوص يضعها في فئات بالصورة التي نعتبر نحن أنها أكثر تقدماً من ناحية النمو المعرفي .

وباختصار فإن التجارب والأبحاث التي أجريت على اختبارات الذكاء تؤكد أن الاختبارات قد قامت على نظرة ضيقة جداً لمفهوم التفوق أو مفهوم الكفاءة ، وأن الأداء عليها يتأثر بعوامل موقفية وثقافية متعددة . فما نعتبره نحن ذكاء لا يعتبره غيرنا ذكاء والأداء الذي نظن أنه نتيجة لعمليات معرفية معينة هو في الواقع نتيجة لعوامل أخرى (ولو بشكل

جزئى) . فبأى من هذه المعانى إذن تسجل صفة الذكاء على الجينات كصفة وراثية ؟ الذكاء بمعنى القدرة على النجاح فى الدراسة أم الذكاء بمعنى القدرة على النجاح فى الحياة ؟ الذكاء باعتباره محصلة عمليات معرفية معينة أم باعتباره محصلة عوامل انفعالية وثقافية ؟ الذكاء باعتباره قدرة على التفكير المجرد أو استخدام الرموز اللغوية أم باعتباره قدرة على التفكير الوظيفى واستخدام المؤشرات الواقعية التجريبية ؟ وما يقال عن الذكاء يمكن أن ينطبق على أى مفهوم سلوكى آخر إذا ما أردنا أن نفسره عن طريق الوراثة .

إن البعض لكى يتدارك التناقض الواضح فى مثل هذا الوضع لمشكلة الوراثة فى نمو السلوك يضع المشكلة وضعاً آخر بأن يقول : أن الوراثة تعمل عن طريق التكوين البيولوجى للفرد . ذلك أن الوراثة ، وإن كانت لا تؤثر فى نمو السلوك مباشرة ، إلا أنها تؤثر فيه بطريق غير مباشر ، خلال التجهيز البنائى للفرد . وعلى ذلك يبرز أماننا الآن سؤالان هما : أولاً ما هو الدور الذى تلعبه الخصائص البنائية فى نمو السلوك ؟ وثانياً : ما هو الدور الذى تلعبه الوراثة فى الخصائص البنائية ؟

أما عن السؤال الأول : فإن السلوك يتطلب كائناً يسلك . وهذا الكائن يتميز بتركيب عضوى أو بتجهيز بنائى معين ، يشبه ذلك الذى كان عليه أجداده . والخصائص البنائية بهذا المعنى هامة جداً فى تحديد سلوك الكائن الحى . وترجع أهميتها فى هذا الصدد إلى ما تضعه من قيود على السلوك . فالقطة لا تستطيع الطيران لأنها لا تملك أجنحة . والطفل ذو القعدة الدرقية الناقصة بطيء الحركة بليدها . كما أن نمو أنماط معينة للسلوك يتطلب سابق وجود للأعضاء المختصة والجهاز العصبى الإنسانى ، وهكذا .

فوجود خصائص بنائية معينة يعتبر بحق شرطاً ضرورياً لنمو أى نمط نوعى سلوكى على أن هذه القضية لابد أن تردف بقضية أخرى ، وهى أن هذا الشرط غير كاف . وبمعنى آخر فإن وجود مستلزمات بنائية معينة لا يؤكد فى حد ذاته ظهور أى نمط نوعى للسلوك . كما أن غياب نمط معلوم للسلوك لا يتضمن بالضرورة وجود نقص بنائى معين . كذلك فإن الاختلافات السلوكية لا تعنى بالضرورة اختلافات بنائية مقابلة . بل يمكن أن نقول أنه باستثناء الأفراد ذوى النقص البنائى المرضى ، فإن التجهيز البنائى لمعظم الأشخاص يبلغ حداً يسمح فى الغالب بنمو سلوكى غير محدود التنوع ، وباختصار فإن التكوين البنائى لا تظهر أهميته كشرط من شروط السلوك إلا فى حالات النقص المرضى الكبير مثل النقص الغددى ، والشروط الخفية المرضية . والتركيب الكيميائى المرضى للدم وما إلى ذلك . وسوف نتطرق إلى هذه النقطة مرة أخرى فى مكان لاحق .

أما عن السؤال الثانى فإذا فرض أن ظهر أن هناك شرطاً بنائياً مرتبطاً بخاصية سلوكية معلومة ، فما معنى أن نعزو هذا الشرط البنائى إلى عوامل « وراثية » ؟ ذلك أنه قد يقال مثلاً

أن هذا الشرط البنائي أو ذاك هو نتيجة لعوامل « وراثية » ، وحيث أنه يؤثر في السلوك ، لذا يمكن اعتبار أن « الوراثة » تؤثر في السلوك على هذا النحو بشكل غير مباشر . ولكي يوضح هذا الكلام نضرب مثلاً بالضعف العقلي . فإذا اتضح مثلاً أن نقصاً سلوكياً معيناً ، وليكن النقص المتمثل في الضعف العقلي ، يرتبط بشرط محي معين ، فإن هذا الشرط بدوره قد يفسر على أنه نتيجة لوجود عيب « بموروثات » معينة . فيقال مثلاً أن عيباً موروثاً قد يعوق المخ عن أن ينمو نمواً طبيعياً بحيث ينشأ عن ذلك صورة من صور الضعف العقلي . فما معنى هذا الكلام ؟ أنه وإن كانت الإجابة على هذا السؤال سوف تقودنا إلى الكلام عن الوراثة في مجال الظواهر البيولوجية إلا أننا مع ذلك لا نعتبر هذا خروجاً عن الموضوع ، ما دمنا قد رأينا كيف يتحدد نمو السلوك جزئياً على الأقل ، بناء على التكوين البيولوجي للكائن الحي .

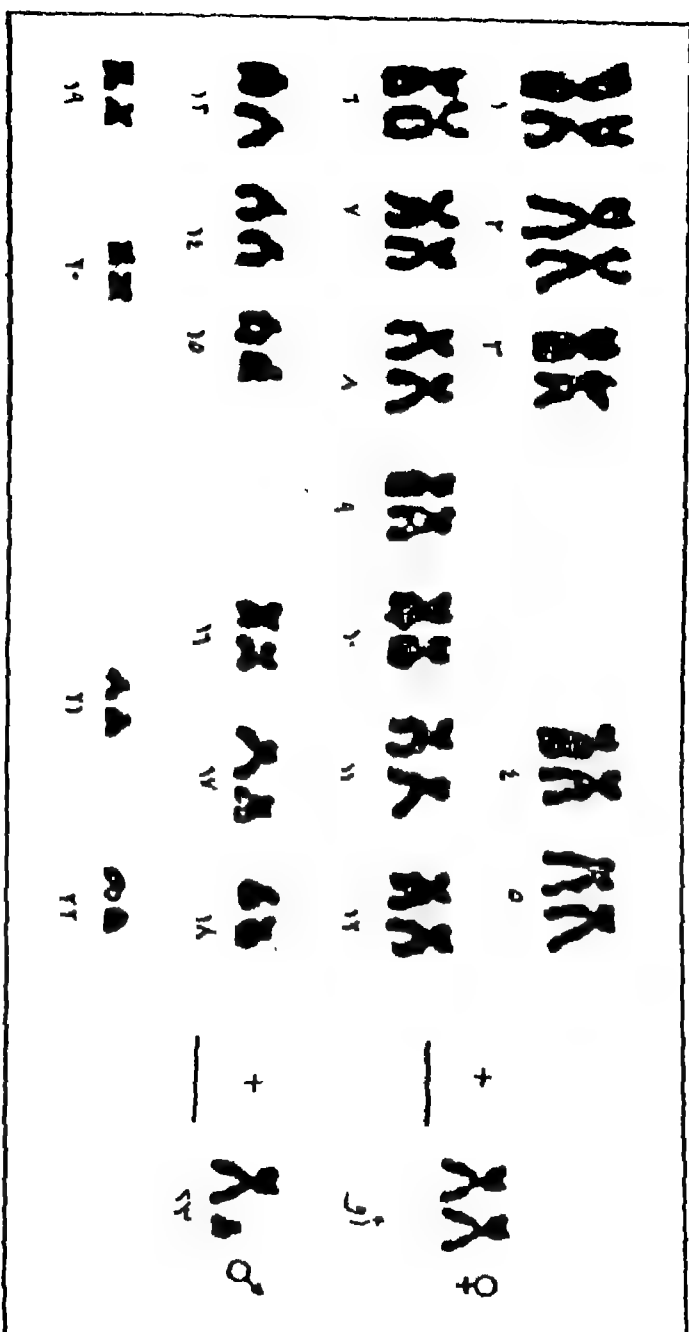
حقائق بيولوجية في الوراثة :

توصلت الأبحاث في العلوم البيولوجية إلى أن هناك نوعين من الخلايا في الجسم - الخلايا الجسمية (Somatic Cells) والخلايا الجرثومية (Germ Cells). وتشمل الخلايا الجسمية جميع الخلايا في الجسم ما عدا تلك المنتجة أو الجرثومية (أى خلية الحيوان المنوى و خلية البويضة). وتحكم الخلايا الجسمية في تكوين الجسم للعظام والعضلات والأعضاء. وكل من هذين النوعين من الخلايا يحتوى على « كروموزومات » ، وهى تركيبات أشبه بالخيوط توصف بأنها ناقلة للوراثة. ويوجد نفس العدد ونفس النوع من الكروموزومات لدى جميع أفراد النوع من الكائنات العضوية. فلدَى أفراد الإنسان مثلاً تحتوى الخلية الجسمية على ٢٣ زوجاً من الكروموزومات (انظر الشكل رقم ٤ - ١) ويصطف كل زوج معاً بالرغم من أن كلاً منهما تحمل رسائل وراثية مختلفة.

ويتكون كل كروموزوم بدوره من مجموعة من « الجينات » أو المورثات وهى أصغر وحدات الوراثة. ويقدر العلماء أن حوالى ٤٤٠٠٠ (أربعة وأربعين ألفاً) من هذه الجينات ينتظم بشكل خرزات على كل زوج من الكروموزومات ، مما يعنى أن العدد الكلى للجينات قد يصل إلى المليون موزعة على الثلاثة والعشرين زوجاً من الكروموزومات.

ويختلف كل جين عن الآخر ، ولكل منها « رسالة ». ومن مجموع هذه الرسائل تتكون الشفرة الوراثية الكلية للفرد. أما الذى يحتوى على هذه الرسالة فهو التركيب الكيميائى للجين. وبعض هذه الجينات عامة فى جميع أفراد النوع الإنسانى. وتضمن هذه الجينات العامة أن يغطى جسم الإنسان الجلد بدلاً من الفراء مثلاً ، وأن تنمو لديه رثتان وليس خياشيم ويدان وليس مخالب وعمود فقرى يجعله يستطيع أن يمشى وقوفاً وهكذا. ولكن بعض الجينات الأخرى تختص بتحديد الخصائص الفردية مثل لون الجلد والعين والشعر ، والقابلية للإصابة بأمراض معينة وغير ذلك من الخصائص العضوية. وعلى ذلك فإن الجينات فى الإنسان تحمل نوعين من الرسائل أحدها يجعل من الفرد إنساناً وليس كائناً آخر والنوع الآخر يجعل منه فرداً متميزاً.

وتتكون الجينات والكروموزومات من مركب كيميائى يعرف باسم حمض ديوكسيريبونوكلايد (Deoxyribonucleic acid) ويختصر بالأحرف (DNA). وهذا الحمض هو الحامل الكيميائى للشفرة الوراثية إلى جميع الخلايا فى الجسم. وبالرغم من أن العلماء قد عرفوا بوجود الـ (DNA) فى خلايا الجسم منذ مدة طويلة (حوالى ١٠٠ سنة تقريباً) إلا أنه فى سنة ١٩٥٣ فقط توصل عالمان هما ج. د. واتسن وف. ه. كريك (J.D. Watson & F.H. Crick) إلى اقتراح نموذج لتركيب ذلك الحمض فقد توصلا إلى أنه



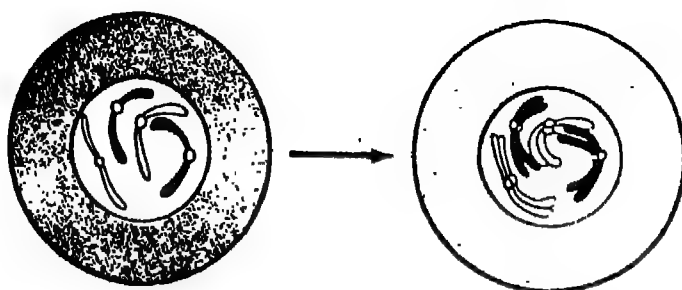
شكل ٤ - ١
 الصلاة والمشرقة زوجاً من الذكر والمشرقة في الذكر والأنثى معطية في أوضاع . لاحظ أن الأوج رقم ٢٣ يختلف في الذكر عنه في الأنثى . نفس الأنثى (الأعلى) يكون مكرراً من XX أما في الذكر (الأسفل) فيكون مكرراً من XX

عبارة عن جزئ ضخم مركب من خمسة عناصر كيميائية هي : الكربون والأيدروجين والأوكسجين والنيتروجين والفوسفور ويمكن لكل جزئ من الـ (DNA) أن يتشكل في آلاف من التشكيلات الممكنة وتسبب التشكيلات المختلفة لـ (DNA) الاختلافات الموجودة بين الجينات . فتوجه تشكيلات مختلفة منه خلايا معينة لكي تصبح عظماً وأخرى لكي تكون أعضاء وهكذا . والمعروف لدى البيولوجيين أن الـ (DNA) يقوم بذلك عن طريق حامض نووي آخر هو حامض ريبونوكلايد ويرمز إليه بالأحرف (RNA) وعلى عكس الـ (DNA) فإن الـ (RNA) يمكنه أن يطوف بحرية بين الخلايا ويوجه بناء البروتينات المختلفة . وعلى ذلك فإن الـ (RNA) يعمل كرسول من قبل الـ (DNA) من نواة الخلية إلى باقي الخلية .

وفي مسار النمو تنقسم الخلايا الجسمية في عملية تعرف بالانقسام الخلوي . وكما ذكرنا فإن كل خلية في جسم الإنسان لها نفس المحتوى الوراثي كأى خلية أخرى ، والسبب في ذلك هو أنه في أثناء انقسام الخلايا فإن كل جين يقوم بصنع نسخة من نفسه . ذلك أن الكروموزومات الستة والأربعين في كل خلية تنمو ثم تنقسم طويلاً لكي يصبح مجموعها مضاعفاً أى ٩٢ كروموزوماً . ثم يتحرك نصف هذا العدد إلى أحد قطبي الخلية والنصف الآخر المماثل له تماماً إلى القطب المقابل . وعندئذ تعيد الخلية تنظيم نفسها بأن تنقسم إلى جزأين في كل منهما العدد الطبيعي لكروموزومات وهو ٤٦ كروموزوماً . وبذلك تكون كل خلية من هاتين الخليتين الجديتين عبارة عن صورة طبق الأصل من الخلية الأم التي انقسمت منها . (انظر الشكل ٤ - ٢) .

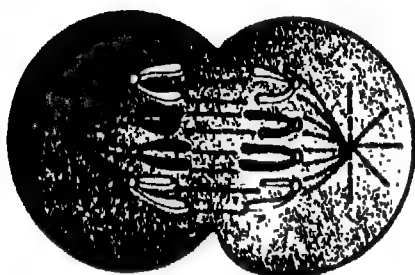
أما الخلايا الجرثومية فهي شبيهة بالخلايا الجسمية في التركيب الكيميائي الأساسي ، إلا أنها تتميز بأنها تكون فقط الخلايا المنتجة للجسم ، وهي الحيوان المنوي عند الرجل والبويضة عند المرأة . وتحتوي كل خلية جرثومية على ٢٣ كروموزوماً فقط . أى نصف عدد الكروموزومات الموجودة في الخلايا الأخرى في الجسم . وعندما يتحد الحيوان المنوي مع البويضة ، فإن الكائن الناتج يصبح حاصلاً على العدد الصحيح من الكروموزومات وهو ٤٦ كروموزوماً .

وتتكاثر الخلايا الجرثومية عن طريق الانقسام مرتين لا مرة واحدة كما هو الحال في الخلايا الجسمية ، وذلك لكي تنتج الخلية الواحدة أربع خلايا ويشتمل كل منها على ٢٣ كروموزوماً . (انظر الشكل ٤ - ٣) ويحتوي كل حيوان منوي أو بويضة ناتجة عن ذلك الانقسام على نصف العدد الكلي لجينات الأب أو الأم . وحيث أن كل كائن إنسانى عند الإخصاب يرث ٢٣ كروموزوماً من كل من الأب والأم وحيث أن كل كروموزوم يحتوى على آلاف الجينات التي يمكن أن يعاد تصنيفها بطريقة عشوائية عند اتحاد الخليتين الجرثوميتين ، لذلك فإن عدد التشكيلات المحتملة التي يمكن أن تتخذها الجينات في هذا

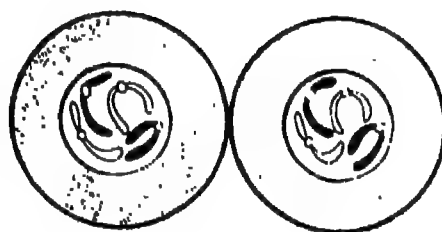


١. يظهر نمو الكروموزومات

٢. ينقسم كل كروموزوم طوليا



٣. تنقسم الخلية الى جزئين ، في كل منهما ٤٦ كروموزوم

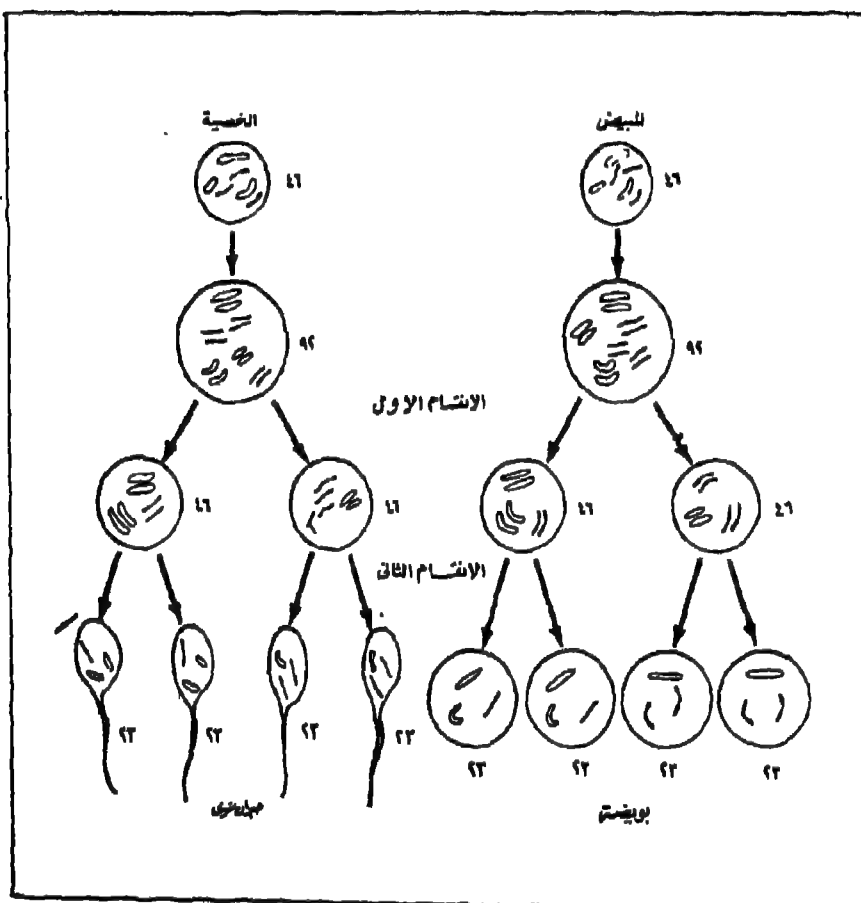


٤. تتكون خليتان متماثلتان من الخلية الواحدة التي انقسمت عنها .

الشكل ٤ - ٢

انقسام الخلية

الوضع الجديد قد يصل إلى ملايين الملايين . أضيف إلى ذلك أنه في حالة الجماع فإن الذى يدخل الرحم من الحيوانات المنوية عدد يتراوح بين ٥٠ إلى ٥٠٠ مليون وجميعها يختلف وراثياً . والمعروف أن واحداً فقط من هذه الحيوانات هو الذى يخصب البويضة . وعلى ذلك يمكن القول أن عدد التشكيلات الممكنة للجينات التى يرثها الطفل تشكياً من بينها عن أبويه المباشرين يصبح خارج نطاق قدرة أى عقل بشرى على التصور .



الشكل ٤ - ٣

انقسام الخلية الجرثومية

لاحظ أن الخلايا الأربعة (سواء في حالة البويضة أم الحيوان المنوى) التى تنتج في النهاية عن عملية الانقسام هذه ، تحتوى كل منها على ٢٣ كروموسوماً فقط

والذى يحدث عند الاخصاب هو أن كل كروموزوم من الكروموزومات الثلاثة والعشرين الواردة من الأب يجدد الكروموزوم المناسب له من بين العدد نفسه الموجود في البويضة ، ومن بين الثلاثة والعشرين زوجاً من الكروموزومات الناتجة من هذا التزاوج يوجد اثنان وعشرون زوجاً تختص بتحديد الوراثة في جميع النواحي ما عدا ناحية الذكورة والأنوثة . أما الزوج المتبقى فهو الذى يحدد ما سيكون عليه المولود من حيث الجنس . وفي هذه المجموعة المكونة من اثنين وعشرين زوجاً من الكروموزومات تتزاوج معاً الجينات التى تؤثر في نفس الصفة ، مثل لون العينين أو لون الشعر ... إلخ .

وغالباً ما يكون أحد هذه الجينات « مسيطراً » والآخر « متنحيًا » . ومعنى ذلك ، كما قد توحى التسمية ذاتها ، أن تغلب أحد هذه الجينات على الآخر ويصبح هو الذى يحدد خصائص الفرد في هذه الناحية . مثلاً إذا كان أحد الأبوين ذا عينين سوداوين والآخر ذا عينين زرقاوين ، عندئذ قد يتغلب الجين الحامل لصفة السواد في العينين على الجين الآخر المقابل له الحامل لصفة الزرقة في العينين وتكون النتيجة أن يكتسب المولود اللون الأسود بالنسبة لعينيه وليس اللون الأزرق . وهكذا .

كذلك أوضحت البحوث البيولوجية أن نوعين من الكروموزومات يمكن أن يظهرها في الزوج الثالث والعشرين من الكروموزومات الموجودة لدى الإنسان : نوع على شكل (X) ونوع على شكل (Y) . وهذه هي الكروموزومات التى تحدد الجنس أى التى تحدد ما إذا كان الفرد سيكون ذكراً أو أنثى . فإذا كان كلا فردى هذا الزوج من الكروموزومات على شكل (X) كان المولود أنثى أما إذا كان أحدهما على شكل (X) والآخر على شكل (Y) كان المولود ذكراً . والذى يحدث هو أن البويضة تشتمل دائماً على كروموزومات على شكل (X) أما الحيوانات المنوية فإن نصفها يحتوى على كروموزوم واحد في شكل (X) ونصفها الآخر يحتوى على كروموزوم واحد في شكل (Y) فإذا لقحت البويضة بحيوان منوى من النوع الأول أى من النوع الذى يحتوى على كروموزوم في شكل (X) كان المولود أنثى أما إذا لقحت بحيوان منوى من النوع الثانى أى من النوع الذى يحتوى على كروموزوم في شكل (Y) كان المولود ذكراً . (انظر الشكل ٤)

ولا تحدد الكروموزومات من نوع (Y,X) جنس المولود فقط بل تحدد أيضاً الوراثة المرتبطة بالجنس . وذلك أن عدداً من العيوب الوراثية في الذكور تسببها الجينات المتنحية على الكروموزوم (X) . فقد تسبب مثل هذه الجينات المتنحية مثلاً العمى اللوني والميغوفيليا (عدم قدرة الدم على التجلط) والصلع . ففي النسل من الإناث قد تغطي الصفات المتنحية على الكروموزوم (X) الوارد من الأم جينات للصفات السائدة على الكروموزوم (X) الوارد من الأب . أما في حالة الذكور فلأن الكروموزوم (Y) أقصر من الكروموزوم (X) ، لذلك

فقد لا تجد الجينات المتنحية على الكروموزوم (X) الوارد في الأم ما يقابلها في الكروموزوم (Y). ولذلك يظهر أثر الجينات المتنحية . وإذا كانت الإناث هي التي تحمل الجينات المتنحية في مثل هذه الحالات لذلك فإنها غالباً ما تكون حاملة لهذه الشروط ولكن نادراً ما تصاب بها . وتورث العيوب البنيوية التي يمكن أن يكون لها تأثير في النمو مستقبلاً بعدة طرق . فبعضها - كما سبق أن رأينا - ينتج عن وجود جينات متنحية على الكروموزوم (X) . وبعضها ينتج عن تزاوج الجينات المتنحية على الاثنين والعشرين زوجاً من الكروموزومات التي لا علاقة لها بالجنس ، مثل وراثته بياض الشعر والبشرة . والبعض الآخر ينتج عن غياب كروموزوم بأكمله أو غياب جزء من كروموزوم أو عن زيادة كروموزوم عن العدد الطبيعي . وهكذا .

ولكل نوع من هذه الأنواع من الخلل الوراثي نتائج سيكلوجية وطبية مختلفة بالنسبة للأفراد الذين يتأثرون بها وكذلك بالنسبة لآرائهم . وتلجر هذه النتائج في مدى خطورتها ابتداءً من العمى اللوني حتى الاضطراب الذي قد يتسبب في الاجهاض أو الموت بعد الولادة . ومن الممكن تصنيف العيوب الوراثية من حيث النتائج التي تترتب عليها إلى أربعة أنواع :

- ١ - عيوب وراثية شديدة تسبب الوفاة المبكرة .
- ٢ - عيوب وراثية مزمنة مع بقاء فرصة الحياة .
- ٣ - عيوب وراثية يمكن علاجها دون منع تكرارها في (نوبات عنيفة .
- ٤ - عيوب وراثية قابلة للشفاء مع تحسين الأعراض (Read, 1975) .

ويمثل النوع الأول مرض تاي - ساكس (Tay-Saks) وهو عبارة عن اضطراب أيضي يتسبب في ايجاد مواد تتراكم في المخ وتسبب بدورها فساد أنسجة الجهاز العصبي والمخ . ويترتب على ذلك تخلف عقلي وحركي ، إلى جانب العمى والتشنجات ثم موت الطفل في سن الثالثة أو الرابعة (Read, 1975) .

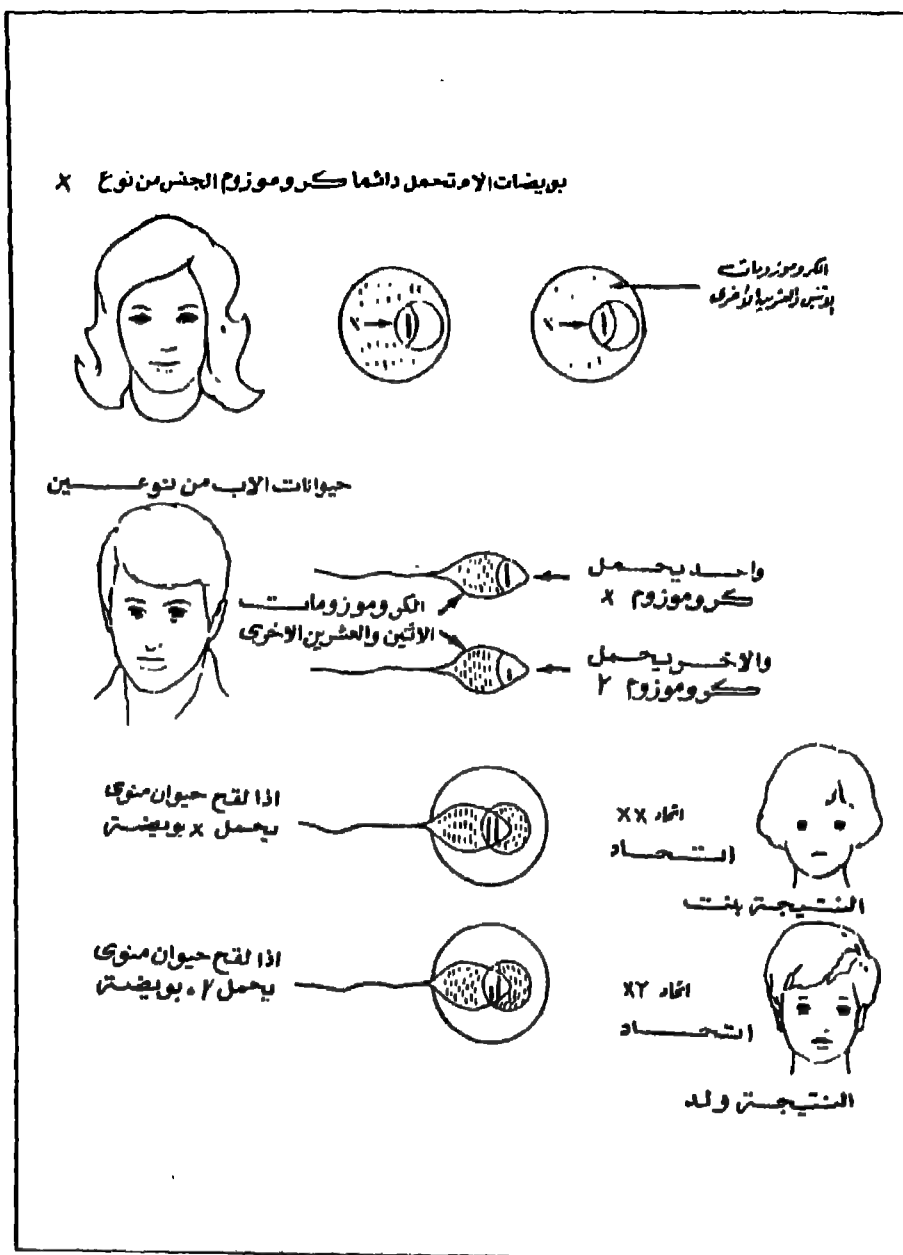
وينتج مرض تاي - ساكس هذا عن وجود جينين متنحيين ، وعلى ذلك فإن كان كلا الأبوين حاملاً لهذه الصفة المتنحية فإن فرصتهما في انجاب أطفال بهذا المرض هي بنسبة ٢٥٪ .

ويمثل النوع الثاني من العيوب الوراثية مرض داون (Dawn's Syndrome) أو المغولية (Mongolism) وهو خلل وراثي^(١) يؤدي إلى عيوب مزمنة في القلب والعينين والهيكل العظمي . ويقع متوسط نسبة ذكاء الأطفال الذين يولدون بهذه الزملة من الأعراض الوراثية بين ٢٥ - ٤٥ ، والشائع أن هؤلاء الأطفال يموتون صغراً غالباً بالتهاب رئوي أو بأمراض القلب ، وقد تطيل المضادات الحيوية وكذلك إجراء عملية في القلب حياة الأطفال من هذا النوع ، ولكن التخلف العقلي المصاحب لهذه الأمراض لم يعرف له علاج بعد .

ويشمل النوع الثالث من العيوب الوراثية مرض أنيميا الخلية المنجلية (أى التى تتخذ شكل المنجل) . وهو أحد أمراض الدم العاتية المزمنة الذى يحدث فى شكل أزمات تتغير فيها أشكال الكرات الحمراء بحيث تعوق تدفق الدم إلى الشعيرات الدموية ، محدثة بذلك آلاماً مبرحة وموتاً للنسجة ، إذا لم تعالج الأزمة فوراً . ويظهر هذا المرض فى أغلب الأحيان عند أولئك الذين كان أجدادهم قد جاءوا من أقاليم أفريقيا التى انتشرت فيها الملاريا . وقد يفسر نمو هذه الخاصية الوراثية لذلك على أساس أنه رد فعل وقائي ضد شكل معين من أشكال الملاريا . وبمعنى آخر فإن الخاصية الوراثية هنا قد تفسر على أنها هى نفسها نتيجة لعوامل يرقية . وكما هو الحال فى الأطفال المصابين بسيلة الدم (الهيموفيليا) أو بالسكري أو بأى أمراض وراثية أخرى تستلزم وضع بعض القيود على نشاطهم وغذائهم ، فإن هذا المرض أيضاً قد يكون له نتائج سيكلوجية خاصة ، ذلك أن الأطفال المصابين بأى من هذه الأمراض أو آبائهم قد يصبحون شديدي القلق أو زائدي الحماية . كذلك قد ينمو لديهم فى مرحلة المراهقة نوع من الثورة على مرضهم بأن يمارسوا نشاطاً أو رياضة عنيفة ، ويلتمسوا الفرص للمشاجرة أو يتفاوضوا عن القيود المفروضة عليهم فى التغذية ، وما إلى ذلك .

ويمثل النوع الرابع من العيوب الوراثية ذلك المرض المسمى فينيلكيتونوريا (Phenylketonuria) أو باختصار (P.K.U.) ، وهو عبارة عن خلل أيضي . وإذا لم يعالج هذا الخلل فإنه يتسبب فى إحداث التخلف العقلي وعدم الاستقرار والنشاط الزائد . أما إذا شخصت الحالة فى وقت مبكر (بعد الولادة مباشرة) فإنه يمكن عندئذ أن توضع بعض القيود على تغذية الطفل لفترة معينة من طفولته وبذلك يمكن تلافى حدوث التخلف العقلي . ذلك أن الأطفال المصابين بهذا المرض لا يستطيعون هضم بعض المواد البروتينية ، وبذلك يصبح لبن الأم ساماً بدلاً من أن يكون مغذياً وتترسب هذه السموم فى خلايا المخ وبالتدريج يحدث التخلف العقلي وأعراض أخرى كما سبق ذكره . ومما يذكر أنه قد أصبح إجراء روتينياً فى بعض الولايات الأمريكية أن يختبر جميع الأطفال بعد ولادتهم مباشرة للكشف عن هذا

(١) ينتج عن وجود كروموزم إضافي ينضم إلى الزوج رقم (٢١) فيصبح هناك ثلاثة كروموزومات ببلد من اثنين (انظر الشكل رقم ٤ - ١) .



شكل (٤ - ٤)

ويبين كيف يتحدد جنس الجنين

المرض وبهذا الاجراء أمكن تفادى الكثير من حالات التخلف العقلى التى كان يمكن أن ترتب على وجوده إذا لم يخضع لهذا النوع من الضبط .

هذه هى أهم الحقائق المتعلقة بالوراثة من الناحية البيولوجية . ومن هذا العرض يتضح أن الوراثة لم تعد ذلك المفهوم الغيبي الذى ينسب إليه التأثير فى صفات سلوكية بشكل مباشر ، (وكأنه مجرد مشجب نعلق عليه جهلنا بالعوامل الحقيقية المسؤولة عن هذا التأثير) ، والمستقل تماماً عن الظروف البيئية وكأن به قوة ذاتية تأتى من لا شيء وتؤثر بلا حدود .

أما أن الوراثة لا تؤثر فى السلوك بشكل مباشر فقد اتضح من العرض السابق أن عيوباً بنائية معينة (أو أمراضاً معينة) هى التى يترتب عليها بشكل مباشر أو غير مباشر نمو صفة مثل التخلف العقلى أو بعض الصفات السلوكية الأخرى . وفى هذا ايضاح للسؤال الذى كنا قد طرحناه سابقاً .

وأما أن الخلل الوراثى أو العوامل الوراثية المسؤولة عن مثل تلك العيوب أو غيرها هى عوامل مستقلة تماماً عن البيئة ، فمنذ أن تم عزل الحامض النووى (DNA) الموجود فى كل خلية والمسؤول عن تخزين ونقل الصفات الوراثية ، قبل مائة سنة تقريباً ، وأبحاث الكيمياء الحيوية والبيولوجيا الدقيقة لا تنى عن محاولة الكشف عن أسرار هذه المادة سواء بالبحث فى تركيبها أو فى طريقة عملها .

والهدف الأخير من هذه الأبحاث ، التى تقوم بشكل نشط الآن ، هو بالطبع محاولة السيطرة على العوامل الوراثية والتأثير فيها وليس مجرد وصف للآثار المترتبة عليها ، وهذا هو الهدف النهائى للعلم فى أى مجال .

الهندسة الوراثية والتحكم فى الوراثة :

وعلم الوراثة فى البيولوجيا فى طريقه الآن إلى تحقيق هذا الهدف والواقع أنه كان قد أمكن بالفعل فى السابق ، إحداث تغييرات فى وراثة الكائنات الحية . وهذه إذا لم تكن بنفس الدقة التى تتحقق بها حالياً ، إلا أن دلالاتها كانت كبيرة جداً بالنسبة لإعادة صياغة مفاهيم كل من الوراثة والبيئة بطريقة تساعد كثيراً على حل المشاكل القائمة . فقد يحدث أحياناً مثلاً أن تنمو سيقان مزدوجة لحشرة الامبلستوما (ذباب الفاكهة) ، بمعنى أن بعض وصلات منها فى بعض الحالات ، وكلها فى البعض الآخر ، يزدوج . وقد أمكن إزالة هذه الخاصية تحت شروط معينة . فحينما توضع الحشرات التى هذه هى وراثتها فى درجة حرارة دافئة دافئاً كافياً ، فإن الساق أو العضلة الإضافية لا تنمو . وإذا أنشئت سلالات متعاقبة تحت

مثل هذه الشروط فإنها ستحصل في النهاية على المظهر الطبيعي . أما إذا ترك بعض من ذريتها لتنمو في درجات حرارة أبرد فإن النقص سوف يعود للظهور (Anastasi&Foli, 1949) .

ويعمدنا الانتاج التجريبي للكائنات المشوهة بمثل آخر من أمثلة تأثير البيئة على الخصائص الوراثية للكائن الحي . فقد أمكن توليد أنواع عديدة من السمك المشوه باستعمال مؤثرات كيميائية أو آلية متنوعة ، أو بمنع أو إبطاء النمو صناعياً في سن مبكرة بواسطة درجة حرارة منخفضة أو نقص الأوكسجين أو بالأشعة فوق البنفسجية . ومن ذلك توليد نوع من السمك ذى عين واحدة عندما تضاف مادة كلوريد المغنسيوم إلى ماء البحر . ويقول ستوكارد (Stockard, 1931) تعليقاً على هذه التجارب : « ولو كان ماء البحر العادى ، التكوين الذى يؤدي إلى نمو سمك بعين واحدة وقام بحرب بتمية بويضات السمك في محلول بنفس تكوين ماء البحر الحالى ، لوجد الأسماك تنمو بعينين بدلاً من العين ، ولبدت هذه السلالات ذات العينين أمام هذا الباحث الافتراضى كائنات مشوهة » .

وباختصار إذن يمكن القول بأن التجارب التى استعملت فيها أنواع مختلفة من الاشعاع أو أنواع مختلفة من الكيمائيات أو تغيير معين للظروف الطبيعية للكائن الحي ، قد برهنت على قابلية التكوين الوراثى للتعديل بحيث لا يظهر أثر هذا التعديل فقط في الذرية المباشرة ، ولكنه ينتقل أيضاً إلى سلالات مستقبلية . ولعل هذه التجارب يمكن أن تكون بمثابة إيضاح للعلاقة بين البيئة والوراثة . ذلك أن ثمة تعديلات في التكوين الوراثى يمكن أن تتم تحت ظروف بيئية معينة .

ولا نستمد شواهدنا على ذلك فقط من الحقل التجريبي ، بل أيضاً من الظروف الطبيعية التى يعيش فيها الكائن الحي . فقد وجد أن ضغوطاً بيئية معينة يتعرض لها الكائن العضوى في فترة من فترات نموه قد تؤثر في خصائصه الوراثية . ويتساوى في ذلك الكائن الحي البشرى مع غيره من الكائنات العضوية .

فقد وجد بالفعل أن هناك تغيرات يمكن إدراكها في الكروموزومات تنتج من تغير ظروف الحياة بالنسبة لحشرة الدروسوفيل . فلقد حدث في أثناء الحرب العالمية الثانية أن تحطمت المراكز الصناعية في بعض الجهات فغير ذلك من ظروف الحياة الطبيعية فوجدت حشود الدروسوفيل نفسها تحيا في ظل ظروف قاسية قد تفوق قسوة الشتاء في المناطق الريفية . وكان من المهم جداً دراسة تأثير التغيرات في ظروف الحياة التى أوجدتها الحرب على نموذج تركيب النواة في خلايا الحشود التى تعيش في المدينة . ولما فحصت هذه الحشود وجد فعلاً أن هناك تغيراً واضحاً في نموذج تركيب النواة عند هذه الحشرة . كما ثبت أن هناك بالفعل ظروفاً طبيعية محددة هى التى أدت إلى حدوث هذا التغير فيما كان يظن أنه لا يتغير

بفعل هذه الظروف . وقد سبق أن أشرنا أيضاً إلى تفسير وراثه مرض الخلية المنجلية كنتيجة لضغوط بيئية معينة أدت إلى تغيير في الصفات الوراثية .

أما الآن فلم يعد التحكم في الوراثة خاضعاً للصدفة أو مقصوراً على تلك العوامل البيئية ذات التأثير العام غير المحدد على النحو الذى رأينا . بل لقد قطعت أبحاث الميكربولوجيا أشواطاً بعيدة في سبيل التعرف على آليات انتقال الصفات الوراثية بشكل أدق ، والتأثير عليها فيما يعرف بالهندسة الوراثية . ولقد كان أحد الاكتشافات الهامة في هذا المجال هو تطوير الوسائل والأساليب التقنية التى تستخدم في قطع شريط الـ (DNA) ثم إعادة وصله . فعن طريق بعض الانزيمات المتخصصة أمكن قطع جزيئات الـ (DNA) التى تتصل ببعضها البعض فيما يشبه الخيط الطويل إلى أجزاء ، ثم وصل هذه الأجزاء بأجزاء من شريط الـ (DNA) المتعلق بكائن آخر ، وإدخال هذا التركيب الجديد في كائن مضيف بحيث يمكن أن يقوم هذا التركيب الجديد بتكرار نفسه على نحو طبيعى تماماً ، أى كما يفعل حامض الـ (DNA) في وضعه الطبيعى . وهكذا أصبح في مقدور الإنسان لأول مرة في التاريخ أن يسيطر على عملية الوراثة والتطور . ذلك أن إعادة تركيب حامض الـ (DNA) على هذا النحو يسمح بتخليق كائنات جديدة لها خصائص وراثية جديدة .

ولقد أصبحت هذه القدرة الجديدة للسيطرة المباشرة على البرامج الوراثية للكائنات بما في ذلك الإنسان ، أصبح لها من الإمكانيات الضخمة إيجاباً وسلباً ما أثار العديد من ردود الفعل عند السلطات مما جعلها تصدر التشريعات التى تنظم أبحاث الهندسة الوراثية حتى لا تتمخض عن إنتاج كوارث بالنسبة للإنسان . ذلك أن هذه القدرة في السيطرة على الوراثة لها دلالتها من الناحية العلمية والعملية . فكما أنها يمكن أن تستخدم - كما حدث بالفعل - في أغراض طبية وإنسانية لتخليق كائنات تستطيع أن تقضى على الأمراض المستعصية كالسرطان مثلاً ، كذلك فإنها يمكن أن تتمخض عن إنتاج كائنات تتسبب في إحداث كوارث تقضى على البشرية جمعاء (عبد المحسن صالح ، ١٩٨٤) .

وليس في هذا الكلام إنكار للدور البيولوجى للكروموزومات وتأثيرها في نمو خلايا الكائن الحى ، ولكن معناها أننا لا نستطيع أن نتكلم عن خصائص بنائية معينة على أنها محددة بتكوين وراثى أو بمادة وراثية بشكل مستقل عن جسم الكائن الحى وظروف حياته . وإنما نستطيع أن نقول أنه لو خضعت البيئة التى تنمو فيها الكائنات العضوية لتغير ثابت للدرجة ما ، في مرحلة معينة من مراحل نمو هذه الكائنات ، فإن مجموعة أخرى من الخصائص الوراثية ستظهر باعتبارها عادية النمو . فمظاهر التشابه في النمو يمكن إرجاعها إلى التعرض المشترك لبيئة تكون متماثلة في أساسها . ومعنى آخر فإن الوراثة هى خاصة الجسم الحى في تطلب ظروف معينة لحياته ونموه ، وفي الاستجابة بطريقة معينة للظروف المتباينة .

إن لكل جسم حى خاصة هامة هى إنتاج كائنات مماثلة ، وعندما يجد الكائن فى البيئة المحيطة به الظروف المتلائمة مع وراثته فإن نموه يسير بنفس الطريقة التى سار بها فى الأجيال السابقة . ولكن من ناحية أخرى فإنه إذا لم تجد الكائنات الظروف التى تتطلبها ، وتجبر على تمثّل بيئة لا تتفق وطبيعتها بدرجة أو أخرى عندئذ تعاني الكائنات أو أجزاء من أجسامها بعض الاختلاف عن الجيل السابق .

والمهم فى ذلك كله أن مفهوم الوراثة قد تحدد بحيث أصبحت العوامل الوراثية عبارة عن تكوينات كيميائية عضوية شديدة التعقيد ولكنها ليست مستقلة تماماً ، لا فى تكوينها ولا فى طريقة عملها ، عن الظروف البيئية للكائن الحى . فكيف إذن تتفاعل البيئة مع الوراثة فى تحديد عملية النمو ؟ لا بد لنا عند هذه النقطة أن نقوم أولاً بتحديد واضح لمفهوم البيئة كما فعلنا ذلك بالنسبة لمفهوم الوراثة ، ثم نستطيع عندئذ أن نتحدث عن طبيعة العلاقة بينهما .

مفهوم للبيئة :

على الرغم من أننا قد تحدثنا عن العوامل البيئية فى أثناء حديثنا السابق ، إلا أننا لم نحدد بعد بشكل دقيق ما الذى نقصده بالعوامل البيئية ، أو ما هو مفهومنا عن البيئة على وجه التحديد . وهنا يجب أن نقرر من البداية أن المفهوم الشائع عن البيئة قد يكون مضللاً فى كثير من الأحيان وخاصة إذا كنا نشير إليه كعامل مؤثر فى عملية النمو . فالمفهوم الشائع عن البيئة ، هو ذلك الذى يعرف البيئة تعريفاً جغرافياً أو سكنياً . فيقول مثلاً : « أن فلاناً يأتى من بيئة فقيرة » إذا كان يعيش فى أحياء قلرة مزدحمة بالسكان ، فى مقابل « بيئة غنية » إذا كان يعيش فى أحياء سكنية راقية . أو أنه يأتى من « بيئة صناعية » أو « بيئة ريفية » و« بيئة حضرية » ... إلخ . وقد توضع الواحدة من هذه البيئات فى مقابل الأخرى على أنهما تمثلان طرفى نقيض من حيث التأثير فى نمو ظواهر سلوكية معينة . وأحياناً قد تعتبر البيئة بهذا المعنى العام واحدة بالنسبة لشخصين مختلفين ، وذلك عندما نقول مثلاً عن طفلين أحدهما فى الثامنة من عمره والثانى فى الخامسة نشأ فى بيت واحد ، بل فى حجرة واحدة ، أنهما عاشا فى بيئة واحدة . فإذا لم يظهر التأثير المتوقع من البيئة فى سلوك الأفراد فى مثل هذه الحالات أى إذا تشابه سلوك شخصين عاشا فى بيئتين مختلفتين (بالمعنى السابق الذكر طبعاً) أو إذا اختلف سلوك الآخرين المشار إليهما سابقاً ، فقد نقفز خطأً إلى حكم عام بأن « البيئة » ليس لها تأثير على النمو فى هذه الناحية أو تلك ، أو على الأقل قد يقلل من أهمية العوامل البيئية بشكل عام . ثم يعزى التأثير عندئذ إلى « الوراثة » .

من أجل هذه الأخطاء الشائعة - فى التقابل بين البيئة والوراثة كان لتحديد مفهوم البيئة ، أيضاً ، من الأهمية مثلما هو الحال فى تحديد مفهوم الوراثة . فما هو المقصود بالبيئة ؟

البيئة هي المجال الذي تحدث فيه عملية النمو . ويقصد بالمجال هنا جميع القوى المحيطة بالفرد التي يتفاعل معها أثناء نموه . أو بعبارة أبسط جميع العوامل التي يتأثر بها الفرد ويؤثر فيها في سياق نموه على طول فترة الحياة ، سواء كانت هذه القوى أو هذه العوامل داخلية أو خارجية مادية أو اجتماعية ، قبل الولادة أم بعدها . وفي هذا الإطار الشامل لمفهوم البيئة يمكن أن نحدد بوضوح التفاصيل الهامة الآتية :

أولاً : يعتبر الكائن نفسه جزءاً من البيئة . فالكائن باعتباره عنصراً فعالاً ومتفاعلاً في المجال المحيط به يعتبر جزءاً من البيئة التي تشمل هذا العنصر وعناصر أخرى في علاقات تفاعلية معينة . فالفرد بتكوينه الداخلي إذن يعتبر بيئة . وتمثل هذه البيئة الداخلية في العمليات الكيميائية والكهربائية للجسم ، ووظائف الخلايا والغدد ، وعمليات الأيض بشكل عام ، وعمليات الهضم والإخراج والتنفس وغير ذلك ، باعتبارها جميعاً مؤثرات تحدد بدرجة ما نمو السلوك . وتسمى هذه بالبيئة الداخلية ، في مقابل العوامل الأخرى التي تكوّن البيئة الخارجية .

ثانياً : البيئة الخارجية لها جانبان : الجانب الطبيعي للحياة والجانب الثقافي لها . ويتمثل الجانب الطبيعي في المناخ والنبات والتكوين الطبوغرافي وما إلى ذلك . ويمكن أن يؤثر هذا الجانب في نمو الفرد من نواح عدة . فقد ثبت مثلاً أن البلوغ يحدث مبكراً نسبياً في البلاد المنخفضة عنه في البلاد المرتفعة . كذلك قد يلاحظ أن تكوين الشخصية لسكان البلاد الجبلية قد يختلف عنه عند سكان السهول وهكذا .

أما الجانب الثقافي من البيئة الخارجية - وهو الأهم - . فيتمثل في جميع العوامل المادية والاقتصادية والصحية والاجتماعية التي تحيط بالفرد . فالمباني وطرق المواصلات والأطعمة والشراب والظروف الصحية والعادات والتقاليد والقيم والاتجاهات ونظام العلاقات الاجتماعية والسياسية . كل ذلك يكوّن الظروف الثقافية التي تؤثر في نمو الفرد .

ثالثاً : في ضوء معرفتنا المتزايدة بعمل المؤثرات البيئية ، لابد أن نضيف أن مفهومنا عن البيئة لا يشمل فقط الظروف التي تحيط بالفرد بعد الولادة ، بل أنه يتضمن أيضاً جميع الظروف والعوامل التي أحاطت بنموه منذ أن كان خلية جرثومية أي منذ بدء وجوده في الرحم كخلية حية ، وحتى مماته . فنقطة البداية في تأثير البيئة في النمو لا تقع عند الولادة بل تقع عند اللحظات الأولى في حياة الفرد كجنين ، ويستمر التأثير منذ ذلك الوقت . فقد وجد من البحوث العديدة في هذا المجال أن تغذية الحامل وحالتها الانفعالية ، والأمراض التي تتعرض لها وما تتعاطاه من أدوية وعقاقير ومشروبات روحية ، وما قد تتعرض له من إشعاعات ، إلى آخر ذلك ، كل ذلك قد يؤثر في خصائص الجنين ونموه ، وبالتالي في سلوكه

وإمكانياته بعد الولادة. وسوف نعرض لأثر البيئة الجنينية بالتفصيل في الفصل الخاص بذلك .

رابعاً : ليس هذا فقط ، بل تمدنا الحقائق البيولوجية المتعلقة بالنمو بمثال آخر لتأثير العوامل البيئية ، مما يساعد على زيادة تحديد مفهوم البيئة تحديداً أدق وأكثر شمولاً . فمن المعروف أن الخلايا والأنسجة والأعضاء ، تتكاثر وتنمو على أساس تدرجات فسيولوجية ليست خاصة بالأجزاء بأى حال ، بل ترجع إلى البيئة الخلوية ، أى البيئة المكونة من الخلايا المحيطة . وقد وجد أنه إذا استؤصلت أجزاء من الكائن النامي قبل أن تتميز تميزاً كافياً ، ثم استتبت في موضع آخر غير الموضع الذى كانت فيه أصلاً فإننا نحصل على نتائج مدهشة . فإن ما كان سينمو على سجيته على شكل رأس قد يصبح ذيلًا وما كان سينمو في العادة كذليل قد يصبح رأساً وهكذا .

مفهوم للعلاقة بين البيئة والوراثة :

إننا بتحديدنا لمفهوم البيئة ومفهوم الوراثة على النحو الذى فعلناه ، نكون قد قطعنا شوطاً كبيراً في حل المشكلة القديمة التى طالما تعذر حلها وهى مشكلة التأثير النسبى لكل من البيئة والوراثة في عملية النمو . فبعد أن أصبح مفهومنا عن الوراثة أنها ليست شيئاً مستقلاً تماماً عن الظروف البيئية للكائن الحى ، وبعد أن أصبح مفهومنا عن البيئة من الشمول بحيث يتضمن الكثير مما كنا نعزوه سابقاً إلى عوامل وراثية ، وبعد أن زال التقابل الشائع بين البيئة باعتبارها المؤثرات الخارجية والوراثة باعتبارها المؤثرات الداخلية ، وأصبح الكائن الحى والبيئة التى يعيش فيها يكونان مجالاً واحداً متكاملًا تتفاعل عناصره منذ اللحظة الأولى في حياة الجنين ، صار لا معنى أصلاً لأن نحدد نسبة معينة من أى صفة من صفات النمو للوراثة ونسبة أخرى للبيئة .

فكل خاصية وراثية تحتاج إلى بيئة تؤدي فيها وظيفتها ، وهذا الأداء للوظيفة يحدث بدوره تغييراً في البيئة . وبذلك يكون الناتج النهائي محصلة لعملية تفاعلية ؛ تتحول فيها قوة ما إلى قوة أخرى ، وليس محصلة لعملية إضافة تسهم فيها كل من الوراثة والبيئة بنسبة معينة . وكما يقول بعضهم : إن ما يضيفه الطبع يتوقف على التطبيع وما يضيفه التطبيع يتوقف على الطبع ، ولكن بدرجة يختلف فيها مدى اعتماد الواحد منهما على الآخر تبعاً للتوقيت الذى يتم فيه هذا التفاعل ، بحيث أن العبارة التى قد تصدق على ظروف معينة من البيئة قد لا تصدق بالضرورة على ظروف أخرى .

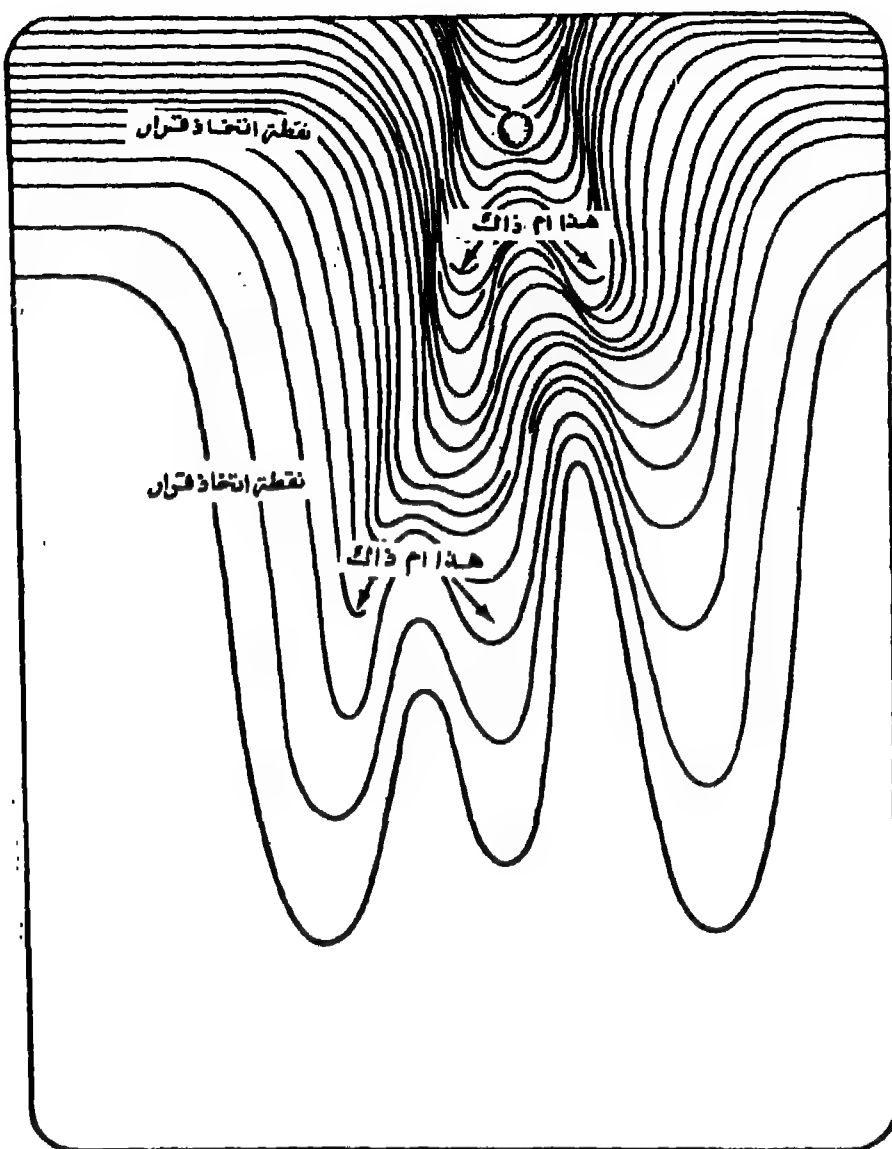
ولتقريب هذه العلاقة التفاعلية المستمرة بين الوراثة والبيئة إلى الأذهان ، يصح أن نستخدم مفهوم تحديد مسار النمو (Canalization) . فمن المعروف أن هناك صفات وراثية

عامة في جميع أفراد النوع . فالوراثة كما سبق أن ذكرنا هي خاصية الكائن الحي لأن ينتج سلالات مماثلة . فمعظم الكائنات البشرية تولد بعينين وأنف ... وهكذا ، إلا أن هناك خصائص وراثية أخرى كالطول واللون تختلف من فرد إلى آخر . ويشبه وادنجتون (Waddington, 1975) نمو صفة وراثية خاصة من هذا النوع الأخير . بكرة تتدحرج في مجرى مائي . فحيث يكون المجرى أعمق ما يكون ، يصبح من أصعب ما يمكن أن تحول الكرة عن مجراها قوة يبيية ما . ولكن هناك فترات حساسة في النمو يتشابك فيها العديد من القنوات ذات المياه الضحلة كما هو موضح في الشكل (٤ - ٥) . وفي أثناء هذه الفترات يمكن لضغوط البيئة أن تحول الكرة (الصفة الوراثية) من قناة إلى أخرى (Fishbein, 1976) .

لقد تعودنا أن نسمع أن بعض مظاهر النمو السلوكي بعد الولادة قد يتخذ اتجاهاً أو آخر بسبب بعض الضغوط البيئية . فالشخص الطويل مثلاً قد يصبح لاعب كرة سلة ممتازاً والشخص القصير قد يصبح جوكي ، وهكذا . إلا أننا لم نتعود أن نسمع أنه في أثناء بعض الفترات الحرجة للنمو قد تتحول بعض الصفات الوراثية كالطول ذاته فتأخذ طريقاً آخر . بل أن الجوانب للنمو الفسيولوجي الأكثر تأصلاً من الناحية الوراثية مثل الإبصار ، هو نفسه قد يتحول عن طريقه بناء على ضغوط البيئة . فجهاز الإبصار ، لدى الإنسان وبعض الثدييات الأخرى ، مثلاً ، تنمو بسرعة قبل الولادة وفي أثناء الأشهر التي تعقب الميلاد مباشرة (Tanner, 1970) . ولقد أثبتت الأبحاث أنه إذا حرمت القطط من التعرض للضوء لمدة ثلاثة أشهر عقب ولادتها مباشرة ، فإنها لا تستطيع بعد ذلك أن ترى على الإطلاق . أما إذا حرمت من الضوء بعد هذه الفترة الحرجة (أي الثلاثة أشهر الأولى) فإن إبصارها لا يتأثر (Hubel&Weisel, 1963) .

هناك إذن - كما سبق أن أوضحنا - فترات مختلفة ، يبدو أنها تعتبر حساسة أو حرجة بالنسبة لنمو صفات معينة . وفي أثناء هذه الفترات يكون الكائن العضوي عرضة للتأثر بالضغوط البيئية أكثر منه في أي وقت آخر .

هذا المفهوم الذي أطلقنا عليه مفهوم (تحديد مسار النمو) لا يصدق فقط على نمو الصفات الوراثية بل يمكن أيضاً تعميمه على جميع نواحي النمو ، إلا أن أهميته ترجع بوجه خاص إلى أنه يوضح كيف تتفاعل الخصائص الوراثية مع الظروف البيئية لكي تنتج في النهاية فرداً يتميز بصفات نمائية معينة . وتعتبر طبيعة هذا التفاعل أمراً في متبى التعقيد في فترة ما قبل الميلاد إلا أن هناك متغيرات أساسية يتضمنها هذا المفهوم قد تساعدنا على زيادة توضيح الدور الذي تقوم به العوامل المختلفة المؤثرة في عملية النمو بعد ذلك . ويمكن حصر هذه المتغيرات فيما يلي :



(الشكل ٤ - ٥)

تمثل الكرة حلبة وراثية معينة وعند فترات معينة من النمو
 تلك التي كتب عليها « نقطة اتخاذ قرار » (تتشابه مسارات النمو
 وتصبح ظروف البيئة هي التي تحدد الطريق الذي تسير فيه الكرة

المتغير الأول هو متغير التوقيت : وقد رأينا أن التوقيت أو الفترة الحرجة (الحساسية) يتوقف عليها إلى حد كبير إمكانية تغير صفة ما ، أو بمعنى أصح إمكانية تحديد مسار نمو هذه الصفة أو تلك بتأثير من العوامل البيئية . وتختلف الصفات بالطبع من حيث الفترة الحرجة الخاصة بها ، أى من حيث التوقيت الذى يتوقف عليه إمكانية تدخل البيئة فى مسارها . ويمكن أن نقول أن أغلب الدراسات فى موضوع النمو الإنساني تشير إلى عدد من هذه الفترات الحرجة مثل :

- ١ - الفترات الحرجة فى تكوين الجنين وسأبقى الكلام عنها فى الفصل السابع بالتفصيل .
- ٢ - فترة ما بعد الميلاد أو الأسبوعين الأولين من ميلاد الطفل وتسمى عادة مرحلة الوليد ، وفيها تكون التغذية بشكل خاص والظروف الصحية بشكل عام من أهم عناصر البيئة التى تحدد مسار النمو مستقبلاً . وسوف نعالج هذا بالتفصيل فيما بعد عندما نعرض للطفل حديث الولادة (الفصل الثامن) .
- ٣ - فترة الطفولة المبكرة وتقع غالباً فى حياة الإنسان ما بين الثانية والسادسة . وفيها يكون الطفل حساساً جداً من النواحي الانفعالية . وتعتبر عملية التنشئة الاجتماعية فى هذه الفترة أهم العناصر البيئية فى تحديد مسار نمو الشخصية وعملية التوافق الاجتماعى مستقبلاً ، ولقد أفردنا فصلاً خاصاً عن عملية التنشئة الاجتماعية .
- ٤ - فترة المراهقة ، وهى الفترة التى تختفى فيها الأنماط السلوكية الطفلية ، وتبدأ مرحلة القدرة على ممارسة سلوك جنسى ناضج . وفيها يكون المراهق حساساً بشكل خاص لمركزه فى المجتمع وخاصة لدى الجنس الآخر ، أى حساساً بالنسبة لتأكيد ذاته . وفى هذه الفترة التى يريد فيها الفرد أن يتخلص كلية من الاعتماد على الأسرة ويبدأ مرحلة استقلال اقتصادى واجتماعى ، يعتبر موقف المجتمع (مجتمع الكبار) ، من أهم العناصر البيئية التى تؤثر فى مسار نموه . فقد يسير فى طريق النمو الطبيعى أو قد ينحرف إلى اللاسواء . وسوف نعالج هذا بالتفصيل عند الكلام عن المراهقة .

والملاحظ فى هذه الفترات بشكل عام أنه يكون على البيئة التزامات معينة إذا كان للفرد أن ينمو نمواً سوياً ، وذلك بما تقدمه البيئة من الحد الأدنى اللازم لذلك . إلا أن هذه النقطة نجرنا إلى المتغير الثانى المتضمن فى مفهوم تحديد مسار النمو وهذا هو :

متغير عبء البيئة : وذلك أن البيئة لا بد أن تمد الفرد بالحد الأدنى من الدعم الطبيعى والاستشارة المعرفية العقلية إذا كان له أن يحقق أوسع مدى ممكن من النمو الذى يؤهله له تكوينه البيولوجى . فالوجود فى بيئة غير ملائمة قد يؤدي إلى خفض القدرة على النمو . فقد يؤدي

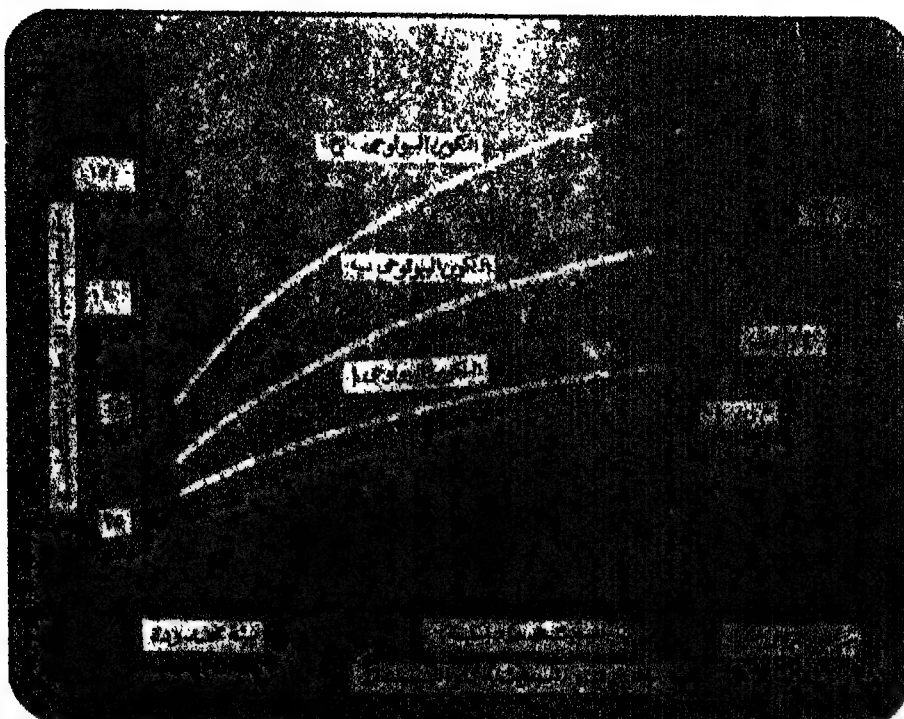
سوء التغذية مثلاً إلى إحداث تأثير كبير في النمو العقلي إذا حدث في السنتين الأوليين من حياة الطفل ، فيظهر أحياناً في انخفاض مستوى ذكاء الأطفال بشكل دائم بناء على ذلك .

ولقد أدت البحوث التي قامت بها الوكالات المتخصصة في الحكومة الأمريكية إلى إمكانية تحديد قائمة للحدود الدنيا من الاحتياجات الغذائية اللازمة للنمو الجسمي السليم . إلا أنه كما أن الجسم يحتاج إلى مجموعة من العناصر الغذائية ، كذلك فإن « العقل » و « النفس » يحتاجان إلى العديد من العناصر من نوع آخر لكي يحققوا سليماً متوازناً . ولم يحدث في الواقع حتى الآن أن حددت بدقة الخصائص البيئية التي تسمح للتكوين البيولوجي للطفل أن ينمو إلى أقصى ما تؤهله له إمكانياته . فنحن لا نعرف مثلاً إلا القليل عن الحد الأدنى اللازم للنمو العقلي مثلاً أو النمو الانفعالي أو النمو الاجتماعي . وإن الدعم الذي تقدمه البيئة لثل هذا النمو ليتكون من العديد من العناصر المتشابكة التي تعمل معاً : عناصر اجتماعية ومادية وعقلية . والواقع أن البحث المتعلقة بنمو الطفل تهدف في النهاية إلى تحديد هذه العناصر ، وقد تمنا في يوم من الأيام بالمعرفة اللازمة في هذا المجال . ولكننا لا نستطيع أن نقول أن ما وصلنا إليه الآن يحقق هذه الغاية . وسوف يكون هدفنا في الفصول القادمة أن نعرض لآخر ما توصل إليه علم النفس الحالي في هذا السبيل .

أما المتغير الثالث الذي يتضمنه مفهوم تحديد مسار النمو فهو متغير المدى : أي الحد الأقصى الذي يمكن أن يصل إليه تأثير البيئة . بعبارة أخرى ، ما هو المدى الذي يحدث فيه التغيرات في نمو صفة معينة بناء على تغيير الظروف البيئية ؟ الواقع أن أي تكوين بيولوجي يولد به طفل ما يمكن أن ينتج عنه أنماط نمائية متعددة ومتنوعة . والعامل المحدد لهذا التنوع هو اختلاف الظروف البيئية وهذه الحقيقة لا تحتاج إلى إيضاح . فالطفل الذي يربى في أسرة حضرية صغيرة مثلاً ، يختلف اختلافاً كبيراً عنه هو نفسه إذا ما ربي في أسرة ريفية كبيرة . وتسمى هذه الظاهرة « بمدى رد الفعل » .

ويمكن أن نعبر عن مدى رد الفعل هذا ببساطة بأنه عبارة عن حدود التغيرات في المهارات والقدرات التي تنمو لدى نفس الطفل تحت ظروف بيئية مختلفة . أن هناك حدوداً بالطبع لا تستطيع البيئة أن تتعداها . ولكن هذه الحدود هي في الواقع أوسع مما نتصور بكثير في بعض الأحيان . ويتوقف الأمر بعد ذلك على معرفة أي عنصر من عناصر البيئة هو العنصر الفعال في التأثير . وفي أي وقت يمكن أن يحدث ذلك التأثير . وعلى ذلك يمكن أن نقول أن الحدود التي يمكن أن تصل إليها اليوم ليست بالضرورة أمراً ثابتاً بل يمكن أن تتغير وتتسع بناء على زيادة معرفتنا بالعوامل الفعالة وعن طريق استمرار البحوث العلمية في هذا الاتجاه كما سبق أن أشرنا .

ويوضح الشكل (٤ - ٦) التغيرات (مدى رد الفعل) الذي يفترض حدوثه في نسبة



شكل (٤ - ٦)

ويبين مدى رد الفعل الذى يفترض حدوثه فى نسبة الذكاء لثلاثة تكوينات بيولوجية مختلفة بناء على تغير ظروف البيئة

الذكاء لثلاثة تكوينات بيولوجية مختلفة بناء على تغير الظروف البيئية . وترمز الحروف م/ف لمدى رد الفعل فى كل حالة من الحالات الثلاثة (أ ، ب ، ج) . ويلاحظ أنه كلما كان التكوين البيولوجى فى البداية فى موقف أحسن كان تأثير التغير البيئى أكبر ، وبذلك يكون مدى رد الفعل أوسع .

ويؤخذ كمثال لذلك ما يحدث بالنسبة لأداء الأطفال على اختبارات الذكاء إذا ما وضعوا فى بيئات أحسن . فجميع الأطفال فى هذه الحالات يتحسن أداؤهم . ولكن الأطفال الذين تكون نسبة ذكائهم أعلى منذ البداية يتحسنون بدرجة أكبر من أولئك الذين تكون نسبة ذكائهم المبدئية (أى قبل التغير) أقل . وبعبارة أخرى فإن الأطفال الذين يبدأون بنسبة ذكاء أعلى يستطيعون أن يستجيبوا لتحسن الظروف البيئية بتحسن فى الأداء أوسع مدى مما يحدث للأطفال الأقل ذكاء . فإذا كان الأولون يزدادون سبعين درجة مثلاً عما بدأوا به فإن الآخرين لا يستطيعون أن يزيدوا أكثر من ثلاثين درجة فقط على سبيل المثال ، وذلك فى نفس الفترة الزمنية وفى نفس الظروف (Skeels, 1966) .

خلاصة :

استعرضنا في الصفحات السابقة موضوع الوراثة والبيئة باعتبارهما من العوامل المحددة للنمو واستطعنا أن نصل إلى ما يأتي :

١ - إن تحديد دور كل منهما في عملية النمو عن طريق التوزيع النسبي لمقدار التأثير هو تصور لا يقوم على أساس علمي سليم . ذلك أن مثل هذا التصور يفترض وجود كل منهما كعامل مستقل عن الآخر كل الاستقلال .

٢ - إن المفهوم العلمي الحديث عن الوراثة لا يقوم على أساس افتراض وجود تكوينات غيبية تحدث تأثيرها في النمو بشكل مستقل تماماً عن البيئة . فقد أمكن إحداث تغيير في العوامل الوراثية عن طريق إجراءات بيئية معينة ، وبذلك أصبحت النظرة الحديثة إلى الوراثة على أنها تركيبات كيميائية بيولوجية تعمل في وسط بيئي معين .

٣ - إن المفهوم الصحيح للبيئة لا يقتصر فقط على العوامل البيئية المحيطة بالفرد بعد الولادة ، بل يشتمل على جميع العوامل التي تكون الوسط أو المجال الذي تحدث فيه عملية النمو منذ اللحظة الأولى لتكوين الخلية الجرثومية في الرحم . وبذلك أصبح الكثير من ظواهر النمو الذي كان يعزى إلى الوراثة خطأ ، يفسر الآن بشكل أصبح بإسناده إلى العوامل البيئية الحقيقية المسؤولة عنه .

٤ - إن العلاقة بين البيئة والوراثة في عملية النمو أصبحت تفهم على أنها علاقة تفاعلية تتم منذ اللحظة الأولى لتكوين الجنين ، حيث تتفاعل قوى الوراثة مع قوى البيئة فيترتب على ذلك تكوين بيولوجي جديد يتفاعل بدوره مع الظروف البيئية المحيطة وهكذا .

٥ - بالرغم من أن هذه العملية التفاعلية تعتبر حتى الآن أمراً في منتهى التعقيد إلا أن البحوث التي أجريت حتى الآن في علم النفس النمائي قد توصلت إلى عدد من الحقائق الهامة عن قيمة الدور الذي تلعبه كل من الوراثة والبيئة في عملية النمو . وأهم هذه الحقائق :

(أ) أن التوقيت عامل أساسي بالنسبة لإمكانية تأثير البيئة في مسار نمو صفة ما .

(ب) أنه لا بد من وجود حد أدنى من الالتزامات البيئية لكي تنمو صفة ما بالشكل الذي يؤهلها لتكوين البنائي للفرد .

(ج) إن أي تكوين بنائي يمكن أن ينتج عنه العديد من الأنماط النمائية . على أن المدى الذي يمكن أن يصل إليه تأثير البيئة في النمو إنما يعتمد على المستوى الذي يكون عليه هذا التكوين عند البداية ، وبالذات في « الفترات الحرجة » .

الفصل الخامس

نظريات في تفسير النمو

* مقدمة.

* المدخل البيولوجي.

* المدخل السلوكي.

* المدخل المعرفي.

* المدخل الدينامي.

نظريات في تفسير النمو

مقدمة :

بعد أن أرسينا الخلاف في قضايا أساسية تتعلق بالعوامل المؤثرة في عملية النمو على نحو ما تم في الفصلين السابقين ، أصبح من السهل علينا الآن أن نزيل الخلاف أيضا بين النظريات التي يحاول كل منها أن يفسر عملية النمو من اتجاه أو آخر من الاتجاهات التي تضمنتها تلك القضايا الخلافية . فقلد برزت في أثناء الفترة القصيرة التي بدأ فيها علم النفس المهني يتخذ شكله كأحد فروع علم النفس لتفسير عملية النمو أربعة مدارس نظرية هي : المدخل البيولوجي والمدخل السلوكي والمدخل المرفق والمدخل الدينامي النفسي . وهي تختلف فيما بينها - كما سيتضح فيما بعد بشكل أكثر تفصيلا - ليس فقط من حيث ترجيح كفة الوراثة أو الجانب البيولوجي على البيئة أو الجانب الاجتماعي ، بل أيضا من حيث الزوايا التي تتم بها هذه النظريات في عملية النمو وكذلك من حيث توضيح الشكل العام لتلك العملية ، أي ما إذا كان النمو يحدث بشكل آلي أو بشكل يتبوى عضوى ويشكل مستمر أو بشكل متقطع ويشكل تراكمي ، جزئي ، كمي أم تنظيمي كلي ، وهكذا .

وكما هي العادة ، فإنه على الرغم مما قد يظهر بين هذه النظريات من خلاف فإن إمكانات التكامل بينها أكبر بكثير من مظاهر التعارض . ولكن قيل أن تحول إيجاد إطار نظري موحد يضم هذه النظريات جميعا علينا أولاً أن نستعرضها واحدة بعد الأخرى .

المدخل البيولوجي :

بدأ هذا المدخل في تفسير النمو مع ظهور نظرية دارون في التطور ، مؤكدا بالطبع ، الأساس البيولوجي للنمو ، وحلولا أن بين كيف يتأثر هذا النمو بوراثة الفرد ، أو بعوامل بيولوجية أخرى محددة ، كالمزونات مثلا ، وكذلك كيف يعكس نمو الفرد الخصائص العامة التي تتميز بها الجنس البشري من الناحية البيولوجية . ولكي نفهم هذا المدخل يجب أن نعود إلى الأساس الذي اعتمد عليه أولا وهو نظرية التطور .

إن أهم الحقائق التي تتضمنها نظرية التطور هي أن الخصائص التشريحية التي يتميز بها كل نوع من الكائنات الحية ، قد نمت لديه ، بناء على عملية انتخاب طبيعية ، لتحقيق له تكيفا حسنا بالنسبة لظروفه البيئية الخاصة . وأن هذه الخصائص التشريحية توارث بشكل عام ، جيلا بعد جيل ، طالما بقيت هذه الظروف البيئية دون تغيير . فالقلم والجهاز الهضمي ، مثلا ،

بالنسبة للنوع ملائم لما يحصل عليه من طعام ، والأطراف التي يتمتع بها تناسب الحركة التي يحتاج إليها ، والعيون التي يرى بها تناسب نوع التأثير الضوئي الذي عليه أن يتفاعل معه في البيئة التي يعيش فيها ، وهكذا .

على أن دارون عندما وضع نظريته هذه لم يقصرها على الخصائص التشريحية فحسب ، بل عممها لتشمل الخصائص السلوكية كذلك . فلكل نوع من الكائنات ، الخصائص السلوكية التي يتميز بها عن غيره . ففطوس التودد والمغازلة عند الحمام ، وأساليب التواصل عند النمل ، والتعبير عن الانفعال عند الإنسان - كلها نماذج للسلوك المميز لهذه الأنواع . وإن هذه النماذج السلوكية المميزة ، لا تقل عن الخصائص التشريحية ، لا من حيث تكيفها للبيئة ، ولا من حيث وظيفتها البقائية .

وبناء على هذا التوجيه انطلقت في العشرينيات والثلاثينيات من هذا القرن ، مجموعة من الدراسات التي أجريت ، على أوسع مدى ، لجمع البيانات الدقيقة عن نمو الطفل من النواحي الجسمية والعقلية منذ الولادة حتى مرحلة المراهقة . وكان القصد من هذه الدراسات التي كانت تسمى عندئذ « دراسات النمو » أو « قوائم النمو » ، هو وضع معايير للنمو السوي للطفل الإنساني ، بما يمكن من التنبؤ عن الانحرافات التي يمكن أن تحدث مستقبلا . ومن أشهر الأمثلة لهذه القوائم ما قام بجمعه جزل وآخرون (Gesel et al., 1938) . في تلك الفترة اقتصرت أبحاث النمو القائمة على أساس المدخل البيولوجي على مجرد الوصف ؛ كما لو كانت هناك ، بالنسبة للإنسان ، خصائص محددة لما يمكن أن يصدر عنه من سلوك بشكل نموذجي في كل فترة زمنية من عمره ، وأن الذي يحدد هذه الخصائص هو تكوينه البيولوجي (باعتباره إنسانا) ، أكثر من أي شيء آخر .

وبما يجدر ذكره في هذا المجال أن دارون نفسه قد قام بدراسة تفصيلية لنمو سلوك أطفاله ، وذلك بناء على ما قام به من ملاحظات دقيقة على ذلك السلوك .

على أن مجموعة أخرى من علماء البيولوجيا كانت قد قامت ببناء على توجيه من نظرية دارون أيضا ، بدراسة السلوك الذي يتميز به كل نوع من الأنواع المختلفة ، مؤسسين بذلك علم الأيثولوجيا Ethdogy (أى علم ملاحظة - ودراسة سلوك الحيوان في ظروفه الطبيعية) . وكان من أبرز هؤلاء العلماء « كونراد لورينز » و« نيكو تينبرجين » و« كارل فون فريش » الذين نالوا بالمشاركة جائزة نوبل في سنة ١٩٧٣ لبحوثهم في سلوك الطيور والأسماك والنحل (Fischer & Lazerson, 1984) . وبالرغم من أن معظم البحوث الأيثولوجية قام بها علماء في البيولوجيا على سلوك الحيوان ، إلا أنه في العقدين الآخرين فقط ، سار كثير من علماء النفس والعلوم السلوكية الأخرى في نفس الاتجاه للدراسة النمو الإنساني .

على أن البحوث في هذا الطور الجديد للمدخل البيولوجي لم تقتصر على مجرد الوصف فحسب بل كان هدفها النهائي هو التفسير . فلم يعد يكفي أن يقال أن هناك أنماطاً أو قوالب أو نماذج سلوكية محددة ، حتى في حالة الحشرات ، تميز كل نوع عن الآخر ، بل أصبح السؤال الآن : كيف يتم ظهور هذه الأنماط ؟ أو بعبارة أخرى ما هي العوامل المباشرة في بيئة الكائن الحي التي تؤدي إلى ظهور أنماطه السلوكية المميزة . وإذا كان التركيز في البداية هو على تحديد السلوك المميز للنوع ، فإن ذلك يتم باعتباره الخطوة الأولى في البحث عن الأسباب .

وعند تحليل السلوك المميز للنوع (في حالة الحيوان) يركز علماء الأيثولوجيا على ظاهرتين : الظاهرة الأولى هي « الاستجابات النمطية المحددة » والظاهرة الثانية هي « المثيرات الإشارية » . ولنضرب مثالا لذلك بسلوك نوع من السمك المسمى بسمك « الأحذب » . وقد سمي كذلك نظرا لبروز الزعانف الشوكية من ظهره . وهو مشهور بأنماطه السلوكية في مطارحة الغرام والتزاوج والدفاع . ويبدأ الذكر من هذه الأسماك مطارحته الغرامية ببناء عش تحت الماء . ولكي يحول هذا العش إلى بيت (للزوجية) يلزمه أن يجذب أنثى مناسبة . وهو يقترب من الأنثى فقط عندما تكون متقبلة . وتعلن الأنثى من هذا النوع من الأسماك عن حالة التقبل بأن تعرض بطنها بشكل منتفخ . ويعبر الذكر بدوره عن اهتمامه بأن يحول أسفل بطنه إلى اللون الأحمر ، ويرقص بحركات متعرجة متشابكة . وفي أثناء هذه الفترة من مطارحة الغرام يدافع الذكر عن العش ضد أي ذكر آخر نشط جنسياً ، وهو يعرفه بسهولة عن طريق تمييز الجزء الأحمر في أسفل جسمه ، فلا هجوم إلا إذا كان أسفل البطن أحمر .

ولقد أوضحت سلسلة من التجارب أن ظهور هذه الأفعال المعقدة يعتمد على مثيرات محددة في بيئة سمك « الأحذب » . فوجد مثلاً أن الذكر الناضج يقوم بالتقرب الجنسي من سمكة دمية ، فقط عندما يكون لهذه الدمية انتفاخ في منطقة البطن . أما الدمي التي تشبه الأنثى الطبيعية لهذا السمك ولكن بدون انتفاخ في منطقة البطن ، فإنها لا تلقى انتباهها بالمرّة . وإذا كان للدمية لون أحمر أسفل بطنها فإنه لا يلزم أن تكون شبيهة بذكور هذه الأسماك شبيهاً كبيراً : وبعبارة أخرى فإن الذكر الناضج جنسياً يهاجم حتى الدمي التي لا تحمل إلا شبيهاً قليلاً من نفس النوع ما دامت أسافل بطونها حمراء (Cethier & Stellai, 1964) ..

إن هذا النمط من السلوك المعقد يتم بناؤه في تركيب سمك الأحذب عندما يفقس بيضه . كل ما يلزم لاستدعائه هو ظهور « المثير الإشاري » ، (البطن الحمراء أو البطن المنتفخة) . فإذا ما ظهر المثير الإشاري يصبح تتابع الاستجابات نتيجة حتمية .

هذا المثال من سلوك سمك الأحذب إنما هو واحد من العديد من الحالات التي يستخلص منها مثير معين نمطا من الخصائص السلوكية لأحد الأنواع . فنفس المفهوم متضمن عندما يستدعى ظهور البقعة على متقار النورس الأم استجابة النقر عند أطفالها الصغار ، تلك الاستجابة التي تؤدي بدورها إلى أن تقدم الأم الطعام إلى أطفالها كي يأكلوا .

ويدعى الأثنولوجيون الكلاسيكيون أنه يمكن أن يفسر الكثير من الاستجابات التي تصدر عن الطفل حديث الولادة بنفس الطريقة . فلمسة رقيقة على شفاه هذا الطفل تسحب منه استجابة المص ، ولمسة مماثلة على راحته تسحب منه استجابة القبض ، وإذا جئنا لطفل عمره بضعة أشهر قليلة ، وأخذنا نحرك وجهاً إنسانياً (حقيقياً أو مرسوماً) أمامه صعوداً وهبوطاً ، فإننا نجعله يبتسم . وتستمر مثل هذه المثيرات الإشارية أيضاً في السنوات التالية . فدغدغة طفل في مرحلة ما قبل المدرسة مثلاً تجعله يضحك . بل إن بعض أنواع السلوك عند الراشدين أنفسهم يمكن وصفها بنفس الطريقة ، أى « استجابات نمطية محددة لمثيرات إشارية معينة » . فالكثير من تعبيرات الوجه في الحالات الانفعالية عند الكبير ، مثل الابتسام مثلاً ، أو التقطيب ، أو التعبير عن التقزز ، يمكن تصنيفها باعتبارها استجابات نمطية محددة . وهكذا أراد الأثنولوجيون التقليديون أن يعمموا تفسيراتهم على جميع الأنواع حتى الإنسان . ولكن ذلك لم يرق للمتخصصين في العلوم السلوكية .

ذلك أن واحدة من أهم خصائص السلوك الإنساني هي مرونته أو قابليته للتغير . وعلى هذا الأساس ، كان على المتخصصين في العلوم السلوكية أن يصوغوا مفهومات تؤكد هذه الخصائص . ولذا نجد أن معظم البحوث التي تتعلق بالثو الإنساني بتوجيه إثنولوجي لا تركز انتباهها على « أفعال نمطية محددة ومثيرات إشارية » ، وإنما توجه انتباهها إلى فئات من النشاط ، أوسع مدى من ذلك ، تعرف « بالتنظيمات السلوكية » . والتنظيم السلوكي (Behavioral System) يتكون من مجموعة من الأفعال المميزة للنوع ، المرتبطة بعضها ببعض ، والتي يمكن أن يعبر عنها أفراد هذا النوع بطرق مرنة .

ومن الأمثلة الواضحة في ذلك اللغة البشرية . فهي وإن كانت خاصية مميزة للإنسان وحده إلا أننا نتحدث مئات من اللغات المختلفة في أماكن مختلفة من العالم .

مثال آخر هو استخدام الآلة . فهو كذلك تنظيم سلوكي مرن وقابل للتغير إلى أقصى حد . فبإستطاعتنا أن نغير طريقة استعمالنا للشاكرش أو المفك أو غيرها من الأدوات ، بمرونة كبيرة ، لكي نؤدي المهمة التي يستخدم من أجلها .

ويعتبر التفاعل الاجتماعي مثال ثالث من أمثلة التنظيمات السلوكية الخاصة بالإنسان . فلكل مجتمع إنساني نظام هرمي مركزي معين خاص به . إلا أنها جميعاً تعبر عن نسق أو

أسلوب عام للتنظيم السلوكي الذي يختص به الإنسان دون غيره . وحتى في المجتمع الواحد يتحدد مركز الفرد تبعاً لمجتمعه الفرعي الذي ينتمي إليه . فالشخص الذي يكون في مركز عال بالنسبة لمجموعة من الناس بناءً على ثروته ، قد تكون مكانته منخفضة بالنسبة لآخرين ، بسبب الطريقة التي جمع بها هذا المال . كذلك قد يحصل شخص على مركز قيادي في فريق أو في صف دراسي وهو في نفس الوقت تابع بالنسبة لأصدقائه أو بالنسبة لأفراد الأسرة في المنزل . وهكذا .

وفي دراستهم « للتنظيمات السلوكية » ، اتبع هؤلاء العلماء نفس الخطوات التي يتبعها الايثولوجيون عند دراستهم « للاستجابات النمطية المحددة » . فهم يلاحظون النوع في ظروفه الطبيعية ، ثم يصفون خصائص النماذج السلوكية التي يظهرها أفراد النوع في تلك الظروف ، ثم ، فقط بعد تلك الملاحظات والوصف الدقيق ، يحاولون أن يحلّلوا ويفسروا هذه الأنواع من السلوك .

والواقع أنه في العشرينيات من هذا القرن حيث كانت معظم البحوث الايثولوجية تتناول الطيور أو الحيوانات الأخرى الأقل ذكاءً بكثير من الإنسان ، كانت البيانات التي تأتي عن طريق هذه البحوث تشير إلى الحدود الجامدة التي تضعها الوراثة على سلوك هذه الكائنات وعلى قابليتها للتعليم . وعلى أساس هذه الشواهد كان العلماء غالباً ما يكتفون بالقول بأن السلوك المميز للنوع ، بالنسبة لجميع الأنواع ، هو سلوك موروث وحسب . ثم لا يذهبون إلى أبعد من ذلك في تحليل كيفية اكتساب هذا السلوك .

إلا أنه بعد ذلك ، عندما بدأ علماء الايثولوجيا وعلماء النفس يدرسون الكائنات الأكثر ذكاءً ، كالقطط والشمبانزي والإنسان ، أظهرت الدراسات أن هناك متغير آخر إلى جانب الوراثة على درجة كبيرة من الأهمية في نمو السلوك المميز للنوع ، وهو متغير القدرة على التعلم . فنحن - أفراد الإنسان مثلاً - وإن كان لدينا استعداد وراثي لاكتساب اللغة واستخدام الأدوات ، والتفاعل الاجتماعي ، إلا أن نمو هذه التنظيمات السلوكية المميزة للنوع البشري إنما يعتمد بشكل واضح على التعلم . فكل فرد منا لا بد أن يتعلم الكلام ، ويتعلم استخدام الآلة ، ويتعلم استخدام تعبيرات الوجه ، استخداماً صحيحاً ، في المواقف الاجتماعية . بل إن علينا أن نتعلم حتى المشي . والواقع أن قدرتنا على التعلم هي ذاتها خاصية مميزة للنوع . فلكل نوع قدرة معينة على التعلم خاصة به ، وضرورية لنمو سلوكه العادي . هذه القدرة توجد في بعض الأنواع على نطاق ضيق جداً ومتخصص ، ولكنها عند الإنسان عامة وعلى أوسع نطاق ممكن . نحن نتعلم تقريباً كل شيء .

وفي ضوء هذه الحقائق ، بدأ علماء الايثولوجيا يراجعون مسلماتهم السابقة . فبعد أن كانت نظريتهم تعتمد في تفسير النمو على الوراثة إلى حد كبير ، تحول مركز الثقل من الوراثة

وحدها ، إلى التفاعل بين البيئة والوراثة . حقا إن الاستعداد الوراثي شرط أساسي لنمو السلوك ، ولكنه غير كافٍ وحده لتفسير اكتسابه . فلا بد من وجود عوامل بيئية إلى جانب العوامل الوراثية لكي تتحقق عملية النمو .

ليس هذا فحسب ، بل إن هذه العوامل البيئية إذا لم تتوفر في « الوقت المناسب » فقد لا يظهر السلوك المميز للنوع إطلاقا . ويسمى هذا الوقت المناسب « بالفترة الحساسة » (Sensitive Period) أو « الفترة الحرجة » (Critical Period) . فمن الملاحظات التي سجلت بالنسبة للسلوك المميز للنوع عند بعض الحيوانات أنه لا يظهر كاستجابات نمطية محددة بالنسبة لمثيرات معينة فحسب ، بل إن ظهوره أو عدم ظهوره يعتمد أيضا على الفترة التي يتعرض لها الحيوان لذلك المثير . فإذا أخذنا أفراخ البط مثلا ، نجد أنها في مرحلة حاسمة معينة (بعد ساعات من خروجها من البيض) يمكن حملها على أن تتحرك خلف أى شيء يتحرك . قريبا منها ابتداء من كرة القدم حتى المجرب نفسه . فإذا كان التوقيت صحيحا فإن هذه الأفراخ تستمر بعد ذلك في اتباع هذه الأشياء . هذا السلوك المميز لهذا النوع ، يسمى « بالانطباع » . فإذا تعرضت هذه الأفراخ للشيء المتحرك بعد يوم أو يومين من فقسها ، فإنها لا تتبع ذلك الشيء ، وبالتالي لا ينمو لديها سلوك « الاتباع » أو « الانطباع » المميز لنوعها . ذلك أنها تكون عندئذ قد تجاوزت « الفترة الحساسة » لنمو ذلك السلوك .

وبالمثل ، فإن كثيرا من الطيور يتعلم أن يصدرح بالأنغام المميزة لنوعها أثناء فترة حساسة من حياتها . فإذا لم تتعرض هذه الطيور لسماع هذه الأنغام أثناء تلك الفترة فإنها قد لا تستطيع بعد ذلك أن تؤديها أو قد تؤديها بطريقة فجأة . كذلك فإن صغار الكلاب تكون الروابط (الاجتماعية) بالإنسان أو بغيرها من الكلاب أثناء الأشهر القليلة الأولى من حياتها ، ولكن يصعب عليها تكوين هذه الروابط إذا عزلت طوال هذه الفترة ، ز ثم تعرضت بعد ذلك لنفس الظروف البيئية .

أما بالنسبة للإنسان ، فإنه وإن كان لا يبدو في حياته تلك الفترات الحساسة القصيرة اللازمة للتعلم ، كما هو الحال في الحيوان ، إلا أنه يخضع أيضا لنفس المبدأ . بمعنى أنه توجد لدى الإنسان فترات حساسة ، وإن كانت طويلة ومرنة نسبيا ، نتعلم في خلالها أنماطا سلوكية معينة . ومن أمثلة هذه الأنماط السلوكية « التعلق » الاجتماعي و « اللغة » . فقد قام كثير من علماء النفس (ذوى التوجه البيولوجي) بدراسات تبين أن السنة الأولى أو السنتين الأوليين من حياة الطفل تعتبر الفترة الحساسة بالنسبة لتكوين علاقات اجتماعية سوية (Bowlby, 1969) و (Ainsworth et al., 1978) . كذلك تجمعت من الدراسات التي أجريت على الصم أو الذين أصيبوا بتلف في مراكز الكلام ، بيانات تدل على أن الفترة ما بين سن السنتين وسن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة ، تعتبر الفترة الحساسة بالنسبة لتعلم اللغة عند الإنسان (Linneberg, 1967, 1969) .

هذه الحقائق ، إن كانت تعنى شيئا فإنما تعنى أن حداً أدنى من ظروف بيئية معينة ، لابد من توافرها في فترة محددة من فترات نمو الكائن الحي ، قبل أن يصبح قادراً على إظهار سلوك ما ، يكون معداً لظهوره من الناحية الوراثية . بعبارة أخرى ، فإن التكوين البيولوجي الوراثي ، ليس مؤهلاً وحده - بالاستقلال عن البيئة - « لانتاج » أى سلوك يتميز به نوع ما من الكائنات ، بل لابد من تفاعل هذا التكوين البيولوجي الوراثي مع ظروف بيئية معينة . ولا ينسحب هذا على الصفات السلوكية وحدها وإنما على الصفات البيولوجية ذاتها ، فالقسط التي تحرم من الضوء بعد الولادة مباشرة لمدة ثلاثة أشهر ، لا يمكنها أن ترى بعد ذلك إطلاقاً .

هذا المدخل التفاعلي - أى الذى يؤكد ضرورة التفاعل بين الوراثة والبيئة - هو السائد الآن عند علماء الايثولوجيا وعلماء النفس البيولوجيين .

المدخل السلوكي (نظريات التعلم)

التعليم بالتدعيم :

يتشكل السلوك ، بناء على هذه النظرية ، على أساس ما يتعرض له الكائن الحي من أحداث خارجية . ويتضمن تغير السلوك عمليات ترابطية . فأصحاب هذه النظرية ينظرون إلى الكائن العضوى على أساس أنه يستجيب لمثيرات معينة باستجابات معينة . ويرمزون إلى هذه العلاقة بالمعادلة م (مثير) ← س (استجابة) . ويمكن أن يكون المثير أى فعل أو عامل يحدث أو يسبب أو يغير نشاطاً لدى الكائن . أما الاستجابة فهي رد الفعل من ناحية الكائن العضوى على المثير . فالمطر مثلاً (مثير) ، قد يجعلك ترفع شمسيتك (استجابة) . ورائحة الخبز (مثير) قد يجعلك تأكل (استجابة) . ويمكن تعديل المعادلة م ← س بطرق عدة ، ولكنها تستبعد السلوك الذى يرجع إلى عوامل وراثية أو إلى النضج . وتحدث نظرية التعلم في وضعها التقليدي عن عمليتين أو مبدئين في تفسير هذه العلاقة بين المثير والاستجابة . هذان هما الاشرط الاستجابى والاشراط الإجرائى .

ويتلخص المبدأ الأول (الاشرط الاستجابى) بصورة مبسطة على النحو التالى :

« إذا أقرنت مثيراً محايداً بمثير طبيعى عدة مرات ، فإن ذلك المثير المحايد أصلاً ، سوف يصبح مثيراً لنفس الاستجابة (التى يثيرها المثير الطبيعى) » ولقد صاغ هذا المبدأ في السنوات الأولى لهذا القرن العالم الفسيولوجى الروسى (بافلوف) تحت عنوان « الفعل المتعكس الشرطى » ثم أعاد صياغته تحت عنوان « الاشرط الاستجابى » ، العالم النفسى

الأمريكي المعاصر « سكر » . والتجربة الكلاسيكية المعروفة التي تمثل عمل هذا المبدأ هي تلك التي قام بها بافلوف على الكلاب ، حيث كان يقوم بقد جرس معين قبل ثوان من تقديم الطعام للكلب الجائع . وتكرار هذا الاقتران بين نغمة الجرس والطعام عدة مرات ، يصبح سماع الجرس وحده كفيلا بإسالة لعاب الكلب قبل تقديم الطعام .

وينطبق هذا المبدأ على الإنسان كما ينطبق على الحيوان . فإذا فرضنا أن طفلا صغيرا كان يحب الأرباب ويلعب معها ، وإذا فرضنا أننا أخذنا نحدث صوتا عاليا مزعجا في كل مرة يبدأ فيها الطفل يلعب مع الأرباب ، وأن ذلك تكرر عدة مرات ، فإن نتيجة ذلك هي أن يتعلم الطفل أن يخاف من الأرباب حتى بدون إحداث أى صوت .

وينطبق هذا المبدأ في التعلم على الأفعال المنعكسة كما ينطبق على السلوك الانفعالي ، فيتعلم الطفل مثلا الخوف من الوحدة أو الخوف من الظلام أو الخوف من الحيوانات ، إذا اقترنت هذه الموضوعات بمثير طبيعي للخوف كالألم أو العقاب مثلا . فترتبط الاستجابة الانفعالية كالحب والكراه والطموح والخوف والاستمتاع والحجل والتفوق وغيرها ، ترتبط بمثيرات جديدة بعد أن تكون هذه المثيرات الجديدة قد اقترنت بالمثيرات الطبيعية لهذه الاستجابات .

وقبل أن نتناول المبدأ الثاني للتعلم نذكر مثالا تجريبيا مناسباً . وموضوع المثال هذه المرة فتاة صغيرة ، عمرها حوالي سبعة عشر شهرا ، أما الموقف التجريبي فهو عبارة عن حجرة معيشة عادية أجريت عليها بعض التعديلات الطفيفة لكي تخدم غرضا معمليا . ونبدأ ملاحظتنا عندما تجري البنت من الصالة إلى الغرفة وتحاول أن تلف انتباه أمها التي جلست تقرأ إلى جوار النافذة . وإذا تفشل البنت في جهودها تتجول بعيدا عن أمها . وفي أثناء تجوالها بعينها حول الغرفة ، تلمع عينها فجأة لوجود شيء جديد . إذ يبرز مقبض على شكل الحرف (T) من ثغرة صغيرة بين الضلفتين المنزلقتين للباب الذي يؤدي إلى حجرة الطعام . وتحت المقبض مباشرة طبق من الصفيح في متناول يد الطفلة بسهولة . وإذا تقترب البنت من هذه الأشياء بسرعة ، وإن كان بحذر ، تلمس بأصبعها المقبض وتنظر في الطبق . وعندما تفعل ذلك تقع قطعة صغيرة من الشيكولاته في الطبق ، وذلك من أنبوب يختفي طرفه الآخر في حجرة الطعام . وتؤخذ البنت بذلك الحدث وتحفل للحظة بعيدا عن الطبق . ولكنها تعود لتلتقط قطعة الشيكولاته وتأكلها . وبعد ثوان قليلة تمسك البنت بالمقبض بشدة وتدفع به إلى أسفل لمسافة بوصة أو ما إليها . متسببة بذلك في سقوط قطعة أخرى من الحلوى في الطبق . ومن ذلك الوقت تشغل البنت هذه الرافعة بكفاءة متزايدة وبسرعة ، وتأكل القطعة فور نزولها حتى تفقد الحلوى أخيرا جاذبيتها .

في هذا المثال البسيط يتضح لنا المبدأ الثاني من مبادئ التعلم . ويمكن ببساطة أن نلخص هذا المبدأ بقولنا : « إن أى فعل يمكن أن تتعدل قوته بناء على نتائجه » والفعل في مثالنا هنا هو الضغط على المقبض أو الرافعة . أما تقوية هذا الفعل فقد شاهدناه في صورة تكراره بشكل متزايد . وأما نتيجة الفعل فكانت بالطبع نزول قطعة الحلوى في الطبق .

وكان أول من تحدث عن هذا القانون أو المبدأ ، عالم النفس الأمريكي « إدوارد ل . ثورنديك » ، وذلك في بداية هذا القرن ، وسماه قانون الأثر أو النتيجة ، وقام بتجارب عدة ليبين أهميته في سلوك الإنسان والحيوان .

على أن « سكر » قد أعاد صياغة هذا القانون تحت عنوان الاشرط الإجرائى ويمكن أن نرمز إلى الاشرط الإجرائى هذا على النحو التالى : س - م . حيث ترمز (س) إلى الاستجابة (الضغط على الرافعة) وحيث السهم يرمز إلى العبارة (تؤدي إلى) وحيث (م) تعنى المثبر المدعم أى الشيكولاته .

وواضح أن الشيكولاته ليست هى النوع الوحيد من المدعمات الإيجابية التى يقوى بها السلوك الإجرائى أو تثبت بها استجابة ما . إن هى إلا واحدة من بين أسرة كبيرة من هذه المدعمات ، ومن أمثلتها الإطراء والتشجيع والاستحسان الاجتماعى والنجاح والتقدير والاهتمام والحب والعطف والتقبل والمركز والجوائز بأنواعها ... الخ قائمة طويلة . فنحن نلاحظ جميعاً أن الطفل يتسم بانسراح وسعادة إذا قلنا له أنه أجاد ، ويتقدم فى عمله تقدماً مرضياً ، والتلميذ الذى ينشر له بحثه الممتاز فى مجلة المدرسة قد لا يدخر وسعاً فى البحث والاطلاع بعد ذلك .

وباختصار فإن الطفل يتعلم كل عاداته تقريباً نتيجة الحصول على واحد أو أكثر من هذه المدعمات . فعادات الطعام والشراب وعادات السلوك الاجتماعى كاحترام الكبير أو طريقة الحديث أو التعامل مع الآخرين والمهارات المختلفة مثل المشى والكلام والسباحة والكتابة والعزف على آلة موسيقية وقيادة السيارة وغير ذلك من أنواع السلوك الإجرائى المختلفة ، يتعلمه الطفل على أساس هذا المبدأ الثانى للتعلم وهو مبدأ الاشرط الإجرائى .

وتستكمل نظرية التعلم المبادئ التى تتحكم فى تغير السلوك أثناء عملية النمو على النحو التالى :

إن بعض حالات التعلم لا تكون لها هذه الصفة بشكل واضح . أو بعبارة أخرى فإنه سواء فى حالة الاشرط الاستجابى أو فى حالة الاشرط الإجرائى فإن التعلم لا يقتصر أثره فقط على الموقف الذى تم فيه التدريب بل قد يعمدها إلى مواقف أخرى مشابهة وتسمى هذه العملية بعملية « التعميم » .

وقد يكون في مثال للتعميم من مختبر بيافلوب بعض الفائدة هنا للتوضيح . تعلم كلب أن يسيل لعابه عند سماع نغمة معينة . وعندما ثبتت الاستجابة تماما بالنسبة لهذه النغمة (وهي النغمة الوحيدة المستعملة أثناء التدريب) ، اختبرت نغمات أخرى لرؤية أثرها على سيلان اللعاب عند الكلب . ولقد سحبت جميعها للعب دون استثناء وإن كان بدرجة أقل من تلك النغمة الأصلية . لقد حدث « تعميم » على المثيرات بمعنى أن الكلب قد أصبح يستجيب لها جميعا بنفس الطريقة إلا من حيث مقدار اللعاب المسال . فالنغمات القريبة في تردها من المثير الشرطي أحدثت ، بشكل عام ، سيلان لعاب أكثر من تلك التي كانت أبعد منها في هذه الناحية .

وعلى ذلك يمكن أن يقال أنه إذا ارتبط سلوك إجرائي أو استجابي بموقف مثير معين فإن مواقف ماثرة أخرى يمكن أن تثمره بعد ذلك بدون عملية لإشراط جديدة . أى أن التعلم قد يعمم أثره على مواقف أخرى مشابهة . وأمثلة التعميم في الحياة اليومية هي من الشبوع بحيث قد تمر دون ملاحظه . وقد تكون أكثر وضوحا عند الأطفال حيث تكون في غالب الأمر مسلية . فالآباء يسمون للطفل الذي يصيح ناطقا كلمة « كلب » عندما يرى حصانا أو بقرة أو أى حيوان آخر يسير على أربع . أو قد يضحكون عندما يسمعون الطفل يقول أن المياه الغازية لها طعم يشبه « تميل » القدم . أو قد تخرج الأمهات عندما يصيح الرضيع قائلا « بابا » عندما يشاهد رجلا قد لا يمت له بأى صلة يسير في الشارع . وهكذا . والحقيقة ببساطة هي أن الطفل (أو الكبير) الذي يكون قد اكتسب شرطا (عن طريق الاشراف) أن يستجيب بطريقة معينة في موقف معين ، سوف يظل يستجيب بهذه الطريقة إذا ما تغير عنصر من عناصر الموقف ، بل وحتى عندما تتغير بعض العناصر الرئيسية في الموقف . وعلى ذلك فإن كلا من السلوك الإجرائي والاستجابي يصبح مرتبطا بمثيرات في منتهى الكثرة (على سبيل التعميم) في فترة مبكرة جدا من حياة الفرد .

ولكن الأمر لا يستمر على هذا النحو على طول مراحل النمو ، فالطفل عندما يكبر قليلا يستطيع أن « يميز » بين أبيه وغيره من الرجال ويستطيع أن ينطق بكلمة « كلب » فقط عندما يرى كلبا وليس عندما يرى شيئا آخر وهكذا . فكيف إذن « يميز » الناس بين الأشياء على النحو الذي يفعلون ؟ لماذا نستطيع أن نميز ليس فقط بين الكلاب وذوات الأربع الأخرى ولكن أيضا بين سلالات متعددة من الكلاب ؟ ولماذا يستطيع مدرب الكلاب أن يميز فروقا بينها وأكثر مما نستطيع نحن ؟

مثل هذه الأسئلة تحيىب عنها نظرية التعلم ببساطة عن طريق مبدأ « التمييز » الذى يمكن وضعه كالآتي :

الروابط التي تقوم بين المثيرات والاستجابات عن طريق التعميم يمكن فكها كل على حده . أو بعبارة أخرى ، يمكن أن يستمر « التدعيم » (أو الثواب أو المكافأة التي تتضمنها عملية الاشتراط بنوعها) بالنسبة للرابطة الأصلية ، في حين تترك الروابط الأخرى دون تدعيم حتى يعثرها الانطفاء . وفي النهاية فإن الاستجابة سوف تصدر بالنسبة للمثير الأصلي فحسب أو كذلك تقريبا . وبالتالي فإن المثيرات المعممة تصبح مرة أخرى بدون تأثير . فالكلب في مختبر بافلوف الذي تعلم أن يسيل لعابه عندما يسمع نغمة معينة سيسيل لعابه أيضا عن طريق التعميم بالنسبة للنغمات ذات تردد مختلف . ولكن إذا تكرر ترديد هذه النغمات دون اقران ذلك بتقديم الطعام ، أى إذا استمر التدعيم فقط بالنسبة للنغمات الأصلية ، دون النغمات الأخرى فسيأتى الوقت الذي لا تستطيع فيه هذه النغمات الأخرى أن تسحب أى لعاب ، بالرغم من استمرار النغمة الأصلية قادرة على أن تفعل ذلك . وبالمثل إذا لم نقر الطفل على إطلاق الأسماء على غير مسمياتها الأصلية وأقرناه فقط على إطلاقها على مسمياتها الأصلية فسوف يميز شيئا فشيئا بين الأشياء بعضها وبعض . وكذلك الحال بالنسبة لأى عملية تمييز أخرى وإن اختلفت طريقة (التدعيم الفارق) في كل حالة (أى التدعيم الذي يتم عند صدور الاستجابة لمثيرات معينة ويحجب عند صدورها بالنسبة لمثيرات أخرى) .

وما يحدث بالنسبة لتمييز المثيرات يحدث أيضا بالنسبة لتمييز الاستجابات . وبعبارة أخرى فإن التمايز بالنسبة للاستجابات كالتمييز بالنسبة للمثيرات . ومع ذلك فمنعنا للبس أصبحت كلمة تشكيل هى الاصطلاح الأكثر شيوعا عندما نتحدث عما يحدث بالنسبة للاستجابات . ولعل خير وصف لعملية تشكيل السلوك هو ما عبر عنه سكينر كالآتي :

« أن الاشتراط الإجرائى يشكل السلوك كما يشكل المثال قطعة من الصلصال . فبالرغم من أنه عند نقطة معينة يبدو كما لو كان المثال قد انتج شيئا جديدا تماما ، إلا أننا نستطيع دائما أن نتبع العملية منذ البداية عندما كانت قطعة الصلصال غير متمايزة أصلا . وبإمكاننا أن نجعل المراحل المتتابعة التي نعود بها إلى هذه الحالة الأصلية ، من القصر بالدرجة التي نريدها . فلا نجد عند أى مرحلة من المراحل أن شكلا ما قد ظهر مختلفا كل الاختلاف عما كان عليه في المراحل السابقة عليه مباشرة . حقا إن الشكل النهائى يبدو وقد أصبحت له وحدته وتكامله من حيث التكوين ، ولكننا لا نستطيع أن نجد أى نقطة يمكن أن يكون قد ظهر عندها هذا الشكل فجأة . وبنفس المعنى فإن السلوك الإجرائى يقاس هو الآخر ، بالشئ الذي يبرز كامل النمو لدى الكائن العضوى ، أنه نتيجة لعملية تشكيل مستمرة » (Skinner, 1953, P.91) .

ويسمى سكينر الطريقة التي بها يتشكل السلوك على هذا النحو بناء على مبدأ الاشتراط الإجرائى بطريقة التقارب المتتابع (Successive approximation) أى ترتيب التدعيم بحيث

يعقب الاستجابة الأقرب فالأقرب من الاستجابة المطلوبة . وبمعنى آخر تدعم الاستجابة كلما قربت ولو خطوة واحدة من الاستجابة المطلوبة ثم يحجب التعزيز حتى تتقدم الاستجابة خطوة أخرى وهكذا .

التعلم الاجتماعي :

على أن نظرية التعلم بالتدعيم لا تزال تواجه بمشكلة حاسمة في محاولتها لبيان كيفية تشكيل السلوك . هذه المشكلة هي : كيف نكتسب الاستجابات الجديدة أصلاً ؟ فكما يقول بانبروا ، وولترز (Bandura and Walters, 1963) : « إننا نشك في أن الاستجابات التي تصدر عن أفراد مجتمعنا كان يمكن أن تكتسب جميعاً ، لو أن التدريب الاجتماعي اقتصر على طريقة التقارب المتتابع فقط . فهناك سلوك لا توجد له محددات واضحة سوى تلك المؤشرات التي تصدر عن أفراد المجتمع الآخرين عندما يظهرون ذلك السلوك هم أنفسهم » (P.3) .

ويدو إذن أن أنواعاً معينة من السلوك تتعلم عن طريق الملاحظة ، وهي العملية التي نطلق عليها أحياناً القدوة أو الممثلة أو التوحد ، أو النقل ، أو لعب الأدوار . فإذا كان على الأطفال أن يتعلموا لغة مجتمعهم فلا مناص عن وجود « نموذج لغوي » أى أشخاص يتكلمون أمامهم . وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك شواهد تدل على أن التعلم يحدث عن طريق الملاحظة ، حتى إذا لم ينتج الطفل السلوك الذي يظهر أمامه في الحال ، ولا يحصل بالتالي على تدعيم . وكما يلاحظ ميشيل (Mischel, 1971) ، فإن ما تعرفه وما يتخذ سلوكك من أشكال يتوقف على ما تراه أو تسمعه وليس فقط على ما تحصل عليه (من تدعيم) .

ولقد حاولت « نظرية التعلم الاجتماعي » أن تعالج هذا النقص في نظرية التعزيز ، فاتجهت في تفسير التعلم على أساس ملاحظة القدوة . ولقد أجريت بحوث عدة على الدور الذي يلعبه التقليد في عملية التعلم . ويبدو أن لعب الأدوار عن طريق التقليد (مثلاً أن يؤنّب أخ أخاه الرضيع بنفس العبارات والاشارات التي تستخدمها الأم) يسمح للطفل بأن يتعلم مجموعة بأكملها من السلوك المتداخل دون أن يكون على الطفل أن يمر بفترة طويلة من التدريب على التمييز . وبعبارة أخرى فإن الأطفال قد لا يقومون بما يأمرهم الآباء أن يقوموا به ، بل بما يرون آباءهم يقومون به (وهو شيء يعرفه الآباء منذ وقت طويل) .

وفي تجربة أجراها باندورا (Bandura, 1963) ، عرض على مجموعة من الأطفال شريطاً سينمائياً يعرض أربعة استجابات عدوانية يقوم بها شخص كبير . وقد عرض على جزء من هؤلاء الأطفال نسخة يعاقب فيها هذا الشخص بقسوة ، في حين عرض على الجزء الآخر نسخة كوفء فيها هذا الشخص بسخاء ، وعرض على جزء ثالث نسخة لا يعاقب فيها

الشخص المعتدى ولا يكافأ . وقد لوحظ أن السلوك الذى يديه الطفل فيما بعد ، يختلف باختلاف النسخة التى رآها . (أى أن الأطفال الذين رأوا النسخة التى يعاقب فيها المعتدين يبدون سلوكا يختلف عن سلوك أولئك الذين رأوا النسخة التى لم يعاقب فيها المعتدى وهكذا) .

والنماذج السلوكية فى المجتمع الحديث معظمها رمزى . وتعرض هذه النماذج إما عن طريق التعليمات (شفوية أو تحريرية) ، أو عن طريق الصور ، أو عن طريق خليط من الاثنين . ويصرف الأطفال وقتا طويلا فى مشاهدة الأفلام ، خاصة فى التلفزيون ولذا فإن هذه النماذج الرمزية يكون لها تأثير كبير على سلوكهم . كذلك يستخدم الآباء أمثلة من النماذج السلوكية فى تنشئة أطفالهم فيحكون لهم حكايات بطلها شخصية تاريخية أو شخصية خيالية ، وذلك لكى يوضحوا لهم أنواع السلوك التى يرغبون فيها . وغالبا ما تعكس مثل هذه النماذج التى تتميز بها ثقافة معينة .

وعلى ذلك يبدو أن « اكتساب » سلوك ما قد ينتج أحيانا عن الملاحظة ، وأن « أداء ذلك السلوك يتوقف على النتائج المتوقعة منه . وعلى ذلك فقد أضافت نظرية التعلم الاجتماعى إلى المعادلة م — س (التى تلخص كيف يحدث كل من الاشتراط الاستجابى ، والاشراط الإجرائى) ، مفهوم « النمذجة » ، أى تعرض الطفل لنماذج سلوكية تقع فى خبرته ، أما بطريقة مباشرة (مثل سلوك الآباء والأمهات والأخوة الكبار وغيرهم) ، أو بطريقة رمزية (كتلك التى يشاهدها الأطفال فى الأفلام وغيرها أو يسمعونها فى القصص التى تروى له) . ويتطلب مفهوم النمذجة هذا افتراض وجود مرحلة يمكن أن نطلق عليها مرحلة صياغة المعلومات (Information Processing) . ففي هذه المرحلة يلاحظ الشخص ما يجرى أمامه ، ويصوغه ويختزن المعلومات ، ثم ينتظر الوقت المناسب لكى ينتج هذا السلوك الملاحظ . فالسلوك المتعلم على هذا النحو إذن « يكتسب » مرة واحدة عن طريق التعرض للنماذج ، وليس جزئيا عن طريق التدعيم الخارجى ومنحنيات التعلم البطيئة . وبذلك تكون نظرية التعلم الاجتماعى قد تجاوزت السلوكية التقليدية كما وضعها واطسن وسكنر .

المدخل المعرفى :

جان بياجيه (1967, Piaget) :

لعل جان بياجيه هو أبرز علماء النمو النفسى فى وقتنا هذا . فلقد أوثق الرباط بين الأبحاث التى أجريت فى نمو الطفل فى المراحل المبكرة فى النواحي المعرفية ووضعها جميعا فى إطار نظرى موحد محكم ، يبين كيف ينتقل الطفل من مرحلة إلى أخرى من مراحل التفكير . وليس من الغريب أن يتهنى بياجيه الانحياز المعرفى فى تفسير النمو ، فبعد أن بدأ تكوينه المهنى

كعالم بيولوجى ، عمل بعد ذلك فى معمل بينيه فى باريس لاعداد اختبار ذكاء للأطفال. ومن ثم بدأ اهتمام يياجه بالاجابات « الخاطئة » التى وردت فى نتائج هذه الاختبارات . ولقد بدأ عندئذ يفكر فى أن الاجابات الخاطئة لم تحيى بسبب أن الأطفال أقل قدرة من الكبار من الناحية العقلية ، بل جاءت لأنهم يفكرون بطريقة مختلفة كلية عنهم ، ولأنهم ينظرون إلى العالم نظرة تختلف عن نظرة الكبار له . وأصبحت المشكلة التى تجذب انتباه يياجه ، لذلك ، هى مشكلة أصل المعرفة . وكانت كتابات الفيلسوف الألماني العقلى « ايمانويل كانت » هى التى استوحى منها يياجه أفكاره . ويؤكد (كانت Kant) أن العقل عند الولادة لا يمكن أن يكون صحيفة بيضاء . ذلك أنه إذا كان الأمر كذلك لاستحال على الإنسان أن يكتسب القدرة على التفكير .

ففى رأى « كانت » أن القدرة على إصدار أحكام سببية والقدرة على إدراك الزمان والمكان والعدد ، إنما هى خصائص ذاتية للعقل ، تجعل من الممكن الاستفادة من الخبرة . وعلى ذلك فقد بدأ يياجه فى دراسة كيفية نمو هذه الوظائف العقلية عند الأطفال ؛ هل يدرك الوليد عند ولادته السببية والزمان والمكان والعدد ؟ أم أن هناك أبنية أكثر بساطة وأولية يتم تحولها فيما بعد إلى هذه الوظائف العقلية عن طريق الخبرة ؟

. ويجب يياجه عن هذا السؤال بتقسيم عملية النمو إلى مراحل ، تبدأ بالمرحلة الحسية الحركية ، أو بمعنى آخر تبدأ بالبناء الذى يصدر عنه الحس والحركة فى صورتها الأولية ، وهى الأفعال المنعكسة . ومن هذه الصورة الأولية تنبثق عن طريق التفاعل بين الطفل والبيئة ، وعن طريق عملية تنظيم وإعادة تنظيم ذاتية ، جميع الخصائص المعرفية التى تتميز بها المراحل التالية . ومعنى هذا أن يياجه قد جعل الحس والحركة سابقة على الفكر .

ففى رأى يياجه أن الطفل يمر بسلسلة من المراحل منذ الولادة حتى الرشد . وتظهر هذه المراحل بنظام ثابت . ذلك أن كل مرحلة هى مقدمة ضرورية للمرحلة التى تليها . وتظهر فى كل مرحلة مجموعة معينة من « التشكيلات » أو الهياكل « السلوكية » (Schemes) وهذه قد تكون إما سلوكية ظاهرية (كمص الأصابع مثلا) أو عقلية معرفية (كتصنيف الأشياء مثلا) وتتضمن كلمة « هيكل » (Schemes) عند يياجه كلا من نشاطات الطفل والأبنية (Structures) التى تقوم عليها هذه النشاطات .

ومراحل النمو عند يياجه أربعة :

- ١ - المرحلة الحسية الحركية (Sensori-motor)
- ٢ - المرحلة قبل الإجرائية (Preoperational)
- ٣ - مرحلة العمليات العينية (Concrete operations)

٤ - مرحلة العمليات الشكلية

(Formal operations)

وتتد المرحلة الحسية الحركية من الولادة حتى سن الثانية تقريبا . وفي أثناء هذه المرحلة تظهر أول نماذج أو تنظيمات سلوكية . ففي البداية يكون الوليد مركزى الذات بشكل تام ، فهو لا يميز بين جسمه والحقيقة الخارجية ، وفي حوالى الشهر الثامن من عمره يبدأ الطفل يميز العالم الخارجى كشيء منفصل عن ذاته . كذلك تظهر في هذه الفترة بوادر اللعب الرمزي في حوالى سن الثمانية عشر شهرا . ويقسم بياجيه هذه المرحلة إلى ستة مراحل فرعية .

وفي أثناء الفترة قبل الإجرائية أى من سن الثانية حتى السابعة يستعد الطفل تدريجيا لفترة العمليات العينية . ففي بداية هذه الفترة يستجيب الطفل أساسا للمظهر الخارجى ، كما توضح ذلك مشكلة الاحتفاظ . فالطفل في هذه الفترة مثلا يحكم على أربعة أشياء مرصوفة في صف واحد بحيث تكون متقاربة تماما من بعضها البعض ، بأنها أقل كما من نفس العدد من هذه الأشياء إذا ما وضعت في صف واحد أيضا ولكن متباعدة عن بعضها البعض . ولا يتجاوز الطفل هذه المرحلة المظهرية إلا بعد أن يكون قد مر بالعديد من الخبرات . فبعد أن يكون قد عد كلا من الصفيين مرات عديدة مثلا يستطيع الطفل أن يدرك أن الصفيين يحويان نفس العدد من الأشياء ، أى كميات متساوية . وفي أثناء هذه الفترة أيضا يتعلم الطفل أن يستخدم اللغة وأن يكون صورا ذهنية .

وتتد فترة العمليات العينية (الحسية) من سن السابعة حتى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة . ويشير اصطلاح « عمليات عينية » إلى العمليات العقلية التى يستطيع الطفل أن يقوم بها نحو الأشياء المحسوسة التى تقع تحت ملاحظته . فالطفل يستطيع عقليا أن يضيف ويطرح أشياء من مجموعات . كما يستطيع أن يدرك وجود مجموعات تندرج تحت فئة أعم . مثلا يستطيع الطفل أن يدرك عقليا ما إذا كان صندوق ما يوجد به عدد من الكرات الحمراء أكبر أو أصغر من عدد آخر من الكرات الزرقاء دون أن يلجأ إلى قياس هذا الفرق عن طريق معادلة الكرات واحدة بواحدة . ومع ذلك فإن مثل هذه العمليات تظل محصورة في حدود الخبرة الحسية للطفل . ذلك أن الطفل في هذه المرحلة لا يستطيع بعد أن يفكر منطقيا بأفكار مجردة .

وتبدأ مرحلة العمليات الشكلية (التجريدية) في المراهقة المبكرة . ففي هذه الفترة يحصل الطفل على مبادئ التفكير المجرد كما يبدأ في القيام بعمليات على العمليات ذاتها . أو بمعنى آخر فإنه يصبح قادرا على التفكير في الأفكار ذاتها كما كان قادرا على التفكير في الأشياء العينية أو المحسوسة . فالمراهق يستطيع أن يقوم بعمليات ذهنية تتعلق بعبارات فرضية وأن يستخلص من هذه العبارات نتائج منطقية بصرف النظر عن صدق المحتوى . مثل هذا

النوع من التفكير يؤدي في نهاية الأمر إلى القدرة على برجة العقول الالكترونية أو تصور التركيب القوي ، أو القيام بالملاحة الجوية أو البحرية ، أو ما إلى ذلك من الأعمال التي تحتاج إلى تفكير مجرد . ومن جهة نظر النمو العقلي يصير الطفل قد وصل إلى مرحلة الضخج .

وإننا كلنا النمو في تطور بيانيه يسير في مراحل تتميز كل منها بتظيم سلوكي وعقلي مميز ، فكيف يحدث ذلك ؟ ما هي القوى القمالة في الطفل التي تحمله يسير في اتجاه معين للنمو ؟

يجب يلاحظ على هذين السؤالين نظرية في التغير تبدأ بمفهومين أساسيين هما : مفهوم التظيم ومفهوم التكيف . ويشير مفهوم التظيم (Organization) إلى جميع الأبنية الطبيعية والأبنية السيكولوجية في نظم متألقة . وهذا المثلل موروث ولكن الطريقة التي يتكيف فيها فرد بالثبات ويقوم بها بعملية التظيم هذه تختلف بمراحل بيعة ، أي بالبيئة التي يعيش فيها الفرد ويكبر ويتعلم . وفي نظرية بيانيه لا تعنى كلمة تكيف ما تسميه علماء دارون من حيث البقاء للأصلح . بل هي تعنى أكثر من ذلك : أنها تعنى أيضا القدرة على تعديل البيئة .

ويحتد التكيف (Adaptation) صورتان : التواءمة (Accommodation) والاستيعاب (Assimilation) وتشير التواءمة إلى الليل إلى التغير كاستجابة للية . فلنرض طعلا عرض عليه مكعب براق من البلاستيك لم يسبق له أن رآه . فلكي يملك بهذا المكعب لايد له من التكيف لعقات هذا المكعب : حجمه ، موضعه ، شكله ، ملمسه ، وزنه . وفي الوقت الذي يحاول فيه أن يحاول المكعب فإن عيه وقواعه تتواءم مع وضع المكعب . وكذلك تتواءم يده مع حجم المكعب وشكله وملمسه . وعندما يرفع الطفل المكعب ويقربه من فمه لايد للمضلات حجمه أن تتواءم مع وزنه ، في الوقت الذي تتواءم فيه عتله ويده مع تغير الظهور والنشال الحركي . وهكذا تضمن أبسط العمليات سلسلة من التواءمات النصلة التي لايد من ظهورها إذا كان للمكعب أن يصل إلى هذه النهاى . وغالبا ما يكون ذلك الهدف هو تم الطفل .

على أن يلاحظ يصرع لكي يوضح أن التواءمة لا يمكن أن تتم دون عملية الاستيعاب . والاستيعاب هو إدماج عناصر من العالم الخارجى ضمن نشاط الطفل الذاق . حتى سن أربعة أشهر مثلا تصبح عمليات تناول شيء والأمسك به واحتضنه إلى الفم نطا سلوكيا متشقا كل الانساق . وعندما يرى الطفل شيئا جديدا فإنه ينشط تجاهه مستخدما مثل هذه الأنماط السلوكية المألوفة والمستقرة لديه . ويعنى ما ، فإن الطفل يدعج أو يستوعب الأشياء الجديدة في الطرق المعتاد مع الأشياء . ويحتاج يلاحظ عملية الاستيعاب بعملية التضم حيث تشمل الأشياء الجديدة كمنافذ للتظيمات الحسية الحركية .

وتعتبر المواءمة والاستيعاب عمليتين متكاملتين . فتتضمن الواحدة (المواءمة) تحويل التركيبات كاستجابات للبيئة ، في حين تتضمن الثانية (الاستيعاب) التعامل مع البيئة على أساس التركيبات التي سبق تكوينها . فالأطفال باستمرار يحاولون أن يصلوا إلى توازن بين الاثنين : ففي الشرب مثلا يوازنون بين ماء أكثر من اللازم وماء أقل من اللازم ، وفي الأكل ، بين طعام أكثر من اللازم وطعام أقل من اللازم . وفي اختبار العالم المحيط ، بين ما يعرفونه بالفعل وما هو جديد ومحير . ويسمى بياجيه هذه العملية بعملية « التعادلة » (Equilibration) .

والتعادلة عند بياجيه هي الميكانيزم الذي يقوم عليه النمو (وهنا أيضا يقصد بالنمو كل من النمو الجسمي والنفسي) « فيمكن التحدث عن النمو بمعنى ما على أنه التعادلة المتصاعدة : من الدرجات الأقل تعادلا إلى الدرجات الأكثر تعادلا » (Piaget, 1967) . ولكن إذا ما وصل الطفل إلى مستوى معين من التعادل فما الذي يدفعه إلى مستويات عليا من النمو ؟ عبارة أخرى لماذا يظهر النمو المعرفي .

يعتقد بياجيه أن النمو المعرفي ينتج عن جهود الطفل لفهم العالم الطبيعي فكل خطوة نحو هذا الفهم تثير أسئلة جديدة . وكما يعرف كل والد بل وربما تذكر أنت نفسك ، فإن السؤال المحب للطفل هو سؤال « لماذا ؟ » ويستمر السؤال حتى يصل الطفل إلى تعادل تام بين التركيبات المعرفية لديه والمعلومات التي تأتيه من العالم الخارجي . وعند هذه النقطة يبدأ الاستدلال الشكلي . فمن الحاجة إلى فهم ما يجري في خبرته الذاتية يكون الطفل نموه العقلي . وإذا سرنا بالتحليل خطوة أخرى إلى الأمام يمكن أن نسأل : ما هو مصدر حب الاستطلاع اللانهاي هذا الذي نلاحظه عند الطفل ؟ ويجيب بياجيه على هذا السؤال بأن الحاجة إلى المعرفة خاصة أولية للكائن العضوي ذاته . وهذه الحاجة هي التي تقود الكائن العضوي إلى غايته وهي النضج العقلي .

المدخل الدينامي النفسي (فرويد وأريكسون)

التحليل النفسي :

تعتبر نظرية التحليل النفسي نظرية تركيبية من حيث أنها تعالج تنظيم الانفعالات والخبرة عن طريق افتراض وجود تركيبات يمكن أن تحل الواحدة منها محل الأخرى (السخاء محل الشراهة ، والكراهية محل الحب ، وهكذا) ، وكذلك عن طريق افتراض مراحل للنمو هي عبارة عن تحولات من مراحل سابقة لها . وبالرغم من هذا التشابه العام بين نظرية بياجيه ونظرية التحليل النفسي ، إلا أن هناك فروقا أساسية بينهما . ومن أهم هذه الفروق هو تأكيد نظرية التحليل النفسي على التنظيم الفردي للشخصية بدلا من الحديث عن تركيب عام

للعقل . ونظرية التحليل النفسى تركز على الصراعات التى تبقى مغلقة ، أى محلولة وغير محلولة (جزئيا) ، لدى الفرد . ثم الصور المختلفة التى تتخذها طريقة تكيف الفرد لهذه الصراعات .

ولقد وضع فرويد (١٨٥٦ - ١٩٣٩) أساس نظرية التحليل النفسى . وتقوم النظرية أساسا على افتراض وجود دوافع أساسية (غرائز) وأن هذه الدوافع الأساسية لا بد من إشباعها فى كل مرحلة من مراحل النمو . والذى ينقل الطفل من مرحلة إلى أخرى هو نضجه البيولوجى ، ولكن الخبرات التى يمر بها الطفل فى كل مرحلة هى التى تحدد الناتج السيكلوجى لهذه المرحلة بالنسبة للطفل . فكل من الاحباط الزائد والاشباع الزائد يؤدى فى أى مرحلة إلى الشيت على حاجات تلك المرحلة . ويسمى فرويد كل مرحلة من مراحل النمو باسم المناطق من الجسم التى تشبع الدوافع عن طريقها فى تلك المرحلة . وعلى ذلك فالطفل يمر بالمرحلة الفمية والمرحلة الشرجية والمرحلة القضيبية ، لأن مصدر الاشباع الفريزى ينقل بيولوجيا من الفم إلى الشرج إلى العصى التناسلى . وعندما يصبح الأطفال فى المرحلة القضيبية (بين الثالثة والسادسة) فإنهم يتعرضون للصراع الأوديبى (أو صراع الكترا) تبعا لكونهم ذكورا أو أناثا . فالأطفال الذكور - كما يدعى فرويد تكون لديهم عندئذ جاذبية جنسية لا شعورية نحو أمهاتهم . أما الأطفال الأنثى فتكون لديهن مثل هذه الجاذبية نحو آبائهن . وإذا كان موضوع الجاذبية لا يمكن الحصول عليه ، لذا فإن الطفل يضبط مشاعره هذه ويتوحد مع الوالد من نفس الجنس . هذا التوحد يؤذن ببداية مرحلة الكمون التى تستمر حتى المراهقة . وفى المراهقة تمهد التغيرات الفسيولوجية الطريق إلى المرحلة الجنسية والاهتمام بالناس من الجنس الآخر .

ويعتقد فرويد أن الأطفال يكتسبون تنظيماتهم الشخصية الأساسية فى أثناء النمو الجنسى النفسى . فالتنظيم الأول فى الظهور هو تنظيم « الهو » الذى يمثل الغرائز الباحثة عن الاشباع بشكل بدائى ، أى دون ما ضبط أو توجيه . فعندما يكون الطفل جائعا أو وحيدا فإنه ينفجر فى عاصفة من الغضب والصراخ حتى تشبع حاجته . ثم بعد ذلك فى أثناء سنوات ما قبل المدرسة يصبح الطفل قادرا على ضبط دوافعه الأولية ، بناء على ما تتوقعه منه البيئة وما تفرضه عليه من واجبات . والتنظيم الذى يختص بالعلاقة بين الدوافع والواقع يسمى « الأنا » . وتمكن « الأنا » طفل ما قبل المدرسة أن ينتظر حتى يحصل على الاشباع وأن يتعرف على أكثر من طريقة للحصول على الاشباع . وأخيرا ، وعندما يكون الطفل قد حل الصراع الأوديبى عن طريق التوحد ، مع الوالد من نفس الجنس ، فإنه يكتسب عندئذ ضميرا . ذلك أن المعايير الخلقية للأبوين تمتص ويكتسب الطفل « الأنا الأعلى » (الضمير) الذى يجعله دائما غير مرتاح إذا ما خالف إحدى القواعد الخلقية ويرى فرويد أن سمات الشخصية للفرد الراشد

تحدد على أساس من الطريقة التي أشبعت بها (أو لم تشبع) الحاجات الطبيعية للطفل في مراحل نموه المختلفة .

تعديل اريكسون (Erik Erikson, 1968) :

على أن ثمة تعديلات قد أدخلها اريكسون على هذه النظرية مبينا على وجه الأخص كيف أن الأحداث الاجتماعية في حياة الطفل تؤثر في شخصيته فيما بعد . ولذلك تسمى نظرية اريكسون بالنظرية النفسية الاجتماعية ، ذلك أنها تأخذ في الاعتبار النمو السيكولوجي للفرد في علاقته بالمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه . أما نظرية فرويد فتوصف بأنها نفسية جنسية لأنها تعتبر النمو النفسي هو مظهر من مظاهر الغريزة الجنسية .

ويحدد اريكسون ثمانى مراحل للنمو في دورة حياة الفرد . وتتضمن كل مرحلة نوعا من المواجهة مع البيئة والأزمة المترتبة على هذه المواجهة (ولا يعنى بالأزمة كارثة بل مجرد نقطة تحول) . والأزمة فترة تتميز بالقابلية الشديدة للتأثر مع وجود إمكانيات ضخمة . ولذا فهي مصدر للقوة وعدم التوافق في نفس الوقت بالنسبة للفرد .

ولقد سمي اريكسون المرحلة الغمية عند فرويد بمرحلة الإدماج (Incorporative) ، وهي مرحلة استقبال وتقبل ، وفيما بعد مرحلة أخذ واحتفاظ . والنتاج المثالي الذي يمكن أن تتمخض عنه هذه المرحلة هو في نمو الشعور بالثقة بالنفس وبالأخرين بالمثل . إلا أنه غالبا ما يكون ناتج هذه المرحلة هو شعور عميق بعدم الثقة في النفس أو في الآخرين . أما المواجهة الأساسية في هذه المرحلة فتقوم في تغذية الطفل ثم فطامه .

أما المرحلة التي يسميها فرويد بالمرحلة الشرجية ، فتتضمن دوافع متناقضة بين الامساك والاطلاق . والمواجهة الأساسية في هذه المرحلة تتركز على عملية التدريب على ضبط الاخراج . والنتاج المثالي في هذه المرحلة هو - في رأى اريكسون - أن يشعر الطفل بالاستقلال الذاتي (أو القدرة الذاتية على الضبط والتحكم) . على أنه في كثير من الأحيان ينتهي الطفل من هذه المرحلة وهو ملئ بمشاعر قوية من الخجل والشك .

ويسمى اريكسون مرحلة الطفولة المبكرة (المرحلة القضيبية عند فرويد) بمرحلة الاقتحام (Intrusion) اقتحام الفضاء . اقتحام المجهول . اقتحام آذان الناس وعقولهم . اقتحام الأجسام الأخرى أو الاقتحام عليها . والمواجهة في هذه المرحلة هي تحقق الطفل من أنه لا يستطيع أن يحمل محل الأب في وجدان الأم (أو العكس بالنسبة للبنات) ويصبح الوالد المنافس هو المثل الأعلى بالنسبة للطفل . والنتيجة التي تتمخض عنها جهود الطفل في الاقتراب من هذا المثل الأعلى تتراوح بين شعور قوى بالمبادأة أو شعور عميق بالذنب .

ويستمر اريكسون في بيان المراحل الأخرى على نفس النسق من حيث المواجهة القائمة على أساس بيولوجي اجتماعي بين الطفل والبيئة المحيطة ، ثم الأزمة الترتيبية على هذه المواجهة ، ثم النتائج النهائية مصاعاً في صورة الصفة ونقيضها . فطفل المدرسة الابتدائية مثلاً (مرحلة الكمون عند فرويد) يتعلم أن ينتج الأشياء وينمو لديه الشعور بالإنجاز والتمكّن ، ولكن قد ينمو لديه أيضاً شعور بالنقص . ومواجهة المراهق قد يترتب عليها إما شعور بالهوية والذاتية أو « أزمة الذاتية » المألوفة . وإلى جانب هذه المراحل في الطفولة يضيف اريكسون مجموعة مراحل أخرى بعد مرحلة المراهقة ، تدخل بعملية النمو في مرحلة الرشد ، على نفس المبادئ التنظيمية ، كما هو مبين في الجدول التالي :

السن على وجه التقريب	مراحل فرويد	مراحل اريكسون
المهد	القيمة	الثقة في مقابل عدم الثقة
١ ١/٢ - ٣	الشرجية	التلقائية في مقابل العار والشك
٣ - ٦	القضيبية	المبادأة في مقابل الذنب
٦ - ١٢	الكمون	الإنجاز في مقابل النقص
المراهقة	التناسلية	الذاتية في مقابل اضطراب الذات
الشباب	—	الألفة في مقابل الانعزال
الرجولة (الأنوثة)	—	الانتاج في مقابل الانطواء على الذات
الشيخوخة	—	التكامل في مقابل اليأس

الفصل السادس
نحو إطار نظري موحد
في تفسير النمو

- * تكامل النظريات.
- * نحو إطار موحد.
- * دافع الكفاءة كمحور أساسي للنمو.

نحو اطار نظرى موحد فى تفسير النمو

تكامل النظريات :

والآن وبعد أن استعرضنا المداخل النظرية الأساسية فى تفسير عملية النمو ، فإنه يبدو بوضوح أن كلا منها كان يركز انتباهه على ناحية تختلف تماما عن تلك التى كانت محل اهتمام غيره . ففى حين أكد المدخل البيولوجى على أهمية التكوين العضوى ، نجد أن المدخل السلوكى (نظريات التعلم) قد أكد الدور الذى تقوم به البيئة فى سبيل تشكيل الخصائص السلوكية للفرد . وفى حين ركز المدخل المعرفى اهتمامه فى بيان المراحل المختلفة للنمو المعرفى ، نجد أن المدخل الدينامى (فرويد واريكسون) قد اهتم بتحليل الكيفية التى تنمو بها النواحي الانفعالية والاجتماعية فى المراحل المختلفة

وإذ كانت كل نظرية قد اهتمت بناحية دون الأخرى من نواحي النمو ، لذلك فإن هذه النظريات تعتبر فى الواقع متكاملة وليست متعارضة . فإذا كان المدخل البيولوجى وحده لم يقدم تفسيراً كافياً لاختلاف النمو باختلاف الجماعات أو باختلاف الأفراد فى داخل الجماعة الواحدة ، فقد جاء المدخل السلوكى (نظرية التعلم) ليكمل هذه الناحية ، ويحدد على أساس تجريبي علمى ثابت ، المتغيرات البيئية المسؤولة عن نمو السلوك . وقد جاء بذلك فى صورة قوانين ومبادئ تحدد العلاقات بين أساليب الثواب والعقاب المختلفة (التدعيم سلباً أو إيجاباً) ، وبين التشكيلات السلوكية التى يمكن أن تترتب على هذه الأساليب . كذلك بين أثر القدوة والمحاكاة فى نمو هذه النماذج السلوكية .

إلا أن نظريات التعلم بدورها لم تتحدث عن مراحل لذلك التغير الذى يعترى سلوك الفرد . ذلك أنها لم تأخذ فى الاعتبار الطفل ككل . كما لم تأخذ فى الاعتبار كذلك ديناميات التفاعل بين الطفل وبين الظروف البيئية . لقد جعلت من الطفل كائناً سلبياً يتقبل فقط ما يقع عليه من آثار ، وتشكل البيئة سلوكه كما يشكل المثال قطعة الصلصال ؛ كما نظرت إلى التغير فى السلوك على أنه مجرد زيادة كمية وليس عملية تنظيمية .

والواقع أن كلا من المدخلين المعرفى والدينامى قد استكملا هذا العجز الذى تعاني منه نظريات التعلم ؛ فاهتمت بالطفل باعتباره كائناً دينامياً يتفاعل ككل مع الظروف البيئية . وأظهرت أن التغير الذى يعترى سلوكه ، بناء على ذلك ، إنما يتم على أساس مرحلى ذى نظام معين ، تعتمد فيه كل مرحلة على ما قبلها وتؤثر فيما بعدها .

ولقد « تقاسم » كل من المدخل المعرفى والمدخل الدينامى الكائن البشرى فيما بينهما ، ففى حين ركز الأول اهتمامه فى النواحي المعرفية فقد ركز الثانى اهتمامه فى النواحي الانفعالية والاجتماعية .

وإذن فإن أباً من هذه المداخل لا يستطيع وحده أن يقوم بتفسير عملية النمو . وإنما تتعاون هذه المداخل جميعاً فى التفسير بعبارة أخرى فإن تطبيق هذه المداخل النظرية جميعاً ، بدلاً من واحد منها فقط ، هو الذى يعطينا صورة كاملة أكثر واقعية ، فى تفسير النمو النفسى الاجتماعى للكائن البشرى . ولذا فقد بدأ علماء النفس الثمانيين فى العقد الأخير فقط يتعاملون مع هذه النظريات على أساس أنها متكاملة وليس متعارضة . على أن هذا الموقف من علماء النفس لا يعنى فى التطبيق أنهم يستخدمون المداخل الأربعة فى كل من ظاهرة نمائية . ذلك أن كل مدخل ، كما رأينا ، يتناول مجموعة محدودة من البيانات ، تختلف عن تلك التى يتناولها المدخل الآخر . فالمدخل البيولوجى مثلاً لا يستطيع أن يبيننا عن السؤال : لماذا تختلف سمات الشخصية لدى التوائم المتماثلة إذا ربوا فى بيئات مختلفة ؟ كذلك قد لا يكون المدخل الدينامى مفيداً فى تفسير السبب الذى يجعل الأطفال الكبار قادرين على إدراك خداع البصر الذى لا يستطيع الصغار منهم إدراكه . وبالمثل هناك من الظواهر النمائية ما لا يستطيع كل من المدخل السلوكى أو المعرفى أن يفسره .

ولذا فقد درج المؤلفون اليوم على اتخاذ ذلك الموقف المتكامل بالنسبة للمداخل المختلفة ، وهو أنهم يتقنون المدخل المناسب لتطبيقه فى تفسير الظواهر النمائية التى يصلح أكثر من غيره فى تفسيرها . فإلى الحد الذى يجدون فيه مدخلا ما مفيداً فى تفسير بعض الحقائق النمائية فإنهم يستخدمون ذلك المدخل فى التفسير ما دام لا يتعارض مع المنهج العلمى بشكل عام . وهكذا يؤلف الكتاب وقد تقاسمت فيه النظريات المختلفة تفسير عملية النمو كل منها فى مجال اختصاصه . وأغلب المؤلفين الآن يرتاحون إلى هذا الأسلوب ، دون أن يحاول أحد منهم - فى حدود علمنا - أن يخطو خطوة أبعد من ذلك نحو إيجاد إطار موحد يستطيع أن يجمع بين هذه المداخل المختلفة (Fischer & Lazarson, 1984) .

نحو إطار نظرى موحد :

على أننا إذا نظرنا إلى ما تعرضه هذه المداخل من حقائق لا تعارض بينها ، كما سبق أن أشرنا ، وإذا صرفنا النظر عن تعصب كل منظر لوجهة نظره ، ومحاولة تعميم وجهة النظر هذه على جميع الحقائق الأخرى ، يصبح الوصول إلى إطار موحد بعد ذلك أمراً سهلاً وضرورياً فى نفس الوقت . فإذا اعتبرنا أن المدخل البيولوجى يمدنا بالأساس « التكويني » اللازم لعملية النمو ، وإن كان هذا الأساس غير كاف للتفسير ، وأن المدخل السلوكى يمدنا بالقوانين العامة

التي تحكم تغير السلوك دون أن يحدد الظروف الخاصة التي قد تجعل هذا التغير يتخذ اتجاهها دون آخر ؛ يبقى أماننا في الواقع - بعد هذه الأسس العامة - خطان رئيسيان يتقاسمان نمو الطفل فيما بينهما . الخط الأول هو المدخل المعرفي (يياجييه) والخط الثاني هو المدخل الدينامي (فرويد واريكسون) .

والواقع أن كلا من الخطين قد أثرى علم النفس النمائي اليوم ، سواء بما أضافه من حقائق أو بما وضعه من منهج للبحث ، بحيث أصبح من الصعب إغفال قدر أى منهما . فقد كان لبياجيه فضل كبير ولا يزال في توجيه الاهتمام إلى دقائق عملية النمو ، وليس فقط إلى القوانين العامة التي تحكمه : ولقد كان لطريقته في تتبع عملية النمو خطوة بخطوة عن طريق الملاحظة العميقة لحالات فردية ، أكبر الأثر في توضيح أمور كثيرة في نواحي النمو المعرفي . وقد انعكست آثار أبحاث بياجيه بشكل واضح في السنوات الأخيرة على طريق التدريس ونمو الأبحاث التربوية والتعليمية في نفس الاتجاه .

كذلك كان للمدخل الدينامي سواء التقليدي على يد فرويد أو المعدل على يد اريكسون ، أكبر الأثر على دراسة النمو أيضًا ولكن في جانب مختلف تمامًا ، هو الجانب الانفعالي الاجتماعي ، أى نمو سمات الشخصية وخصائص السلوك الاجتماعي . فلقد أوحى الأفكار التي جاء بها هذا الاتجاه إلى علماء النفس بدراسة أساليب التنشئة الاجتماعية وآثارها في تكوين الشخصية ، وكذلك بدراسة ظواهر كالتعلق الاجتماعي عند الطفل ، وتحديد الدور الجنسي ، والانحرافات السلوكية . وأن ما أضافه اريكسون من تعديل على نظرية التحليل النفسي التقليدية قد أعطى للثقافة وما تضعه على الطفل من مسؤوليات أو واجبات ، الدور الذي تستحقه في تفسير عملية النمو . كما أعطى لإيجابية الطفل في هذه المواجهة ما كان يعوزه بناء على التفسير الفرويدي الذي كان يؤكد الحتمية البيولوجية . ولقد أصبحت « أزمة اللاتية » عند المراهق ، كواحدة من الأزمات النفسية الاجتماعية التي قام اريكسون بتحديدتها ، حديث جميع المحللين الآن ، على أساس من هذا الموقف الدينامي الثقافي .

إننى لا أريد أن أطيل هنا في إظهار مكانة كل من هذين المدخلين ، المعرفي والدينامي ، فقد أصبح ذلك شيئاً معترفاً به الآن من الجميع . ولكن الذي يعنينا الآن هو : هل من المفيد الآن أن يبقى هذان المدخلان بإمكاناتهما الهائلة ، سائرين في خطين متوازيين دون أى محاولة لتحقيق الالتقاء بينهما ؟ وهل يتحمل تفسير النمو باعتباره عملية كلية يتعرض لها كائن موحد ، أن يظل هذا التفسير مجزأ على هذا النحو ؟

لا شك أن الإجابة على هذه الأسئلة بالنفى هي الشيء المنطقي . ولكن ما هو الحل ؟

دافع الكفاءة كمحور أساسى للنمو :

الواقع أن الحل قد برز منذ خرج علينا هويت (White, 1969) بمفهومه عن « دافع الكفاءة » (Competence, motivation) ، وإن كان أحد لم يحاول أن يستغل هذا المفهوم في تحقيق التكامل بين المدخلين الرئيسيين في تفسير النمو (المدخل المعرفى والمدخل الدينامى) . وربما كان السبب في ذلك هو أن بياجيه لم يكن مغروفا في الولايات المتحدة الأمريكية قبل الستينات من هذا القرن .

يرى هويت أن جميع أفراد الإنسان يولدون ولديهم دافع أول نحو السيطرة على البيئة ، وهو ما يطلق عليه « دافع الكفاءة » . وفي رأى هويت أن افتراض وجود هذا الدافع يساعد على تفسير أنواع من السلوك لم يكن تفسيرها قبل ذلك بالأمر السهل . وإلا فكيف نفسر مثلا ضحك الأطفال عندما يهزون الشخصيشخة (الجرجاشة) فتحدث صوتا . إن ما يفرح الأطفال في مثل هذه الحالات هو شعورهم بالقدرة على التأثير (أى إحداث أثر ما) في البيئة المحيطة . أنه إدراك من ناحية الطفل بأن نشاطه يمكن أن يجعل البيئة تستجيب له بطرق يقع زمامها في يده هو . إن جميع أنواع النشاط المتضمنة في لعب الأطفال هو من نفس النوع . ليس هذا فحسب بل إن لعب بعض الحيوانات أيضا يمكن أن يدخل تحت هذا النوع من التفسير . فليس هناك فرق في رأى هويت بين استمتاع الطفل بهز جرجاشته عندما تحدث صوتا ، ولعب القطة بكرة من الخيوط الصوفية .

ولا يستمد هويت الشواهد على وجود دافع الكفاءة هنا من فائدته في تفسير أنواع السلوك غير الهادف فحسب ، بل أيضا من فائدته في تفسير إصرار الطفل أحيانا على تعلم أشياء صعبة كركوب الدراجة أو القراءة مثلا . وهو يلفت النظر مثلا إلى الجهود التي يبذلها طفل عمره سنة واحدة وهو يحاول الانتصاب واقفا على قدميه . فبالرغم من تكرار المرات التي يقع فيها الطفل والتي قد يصطدم فيها بأجسام صلبة تسبب له ألما أو كدمات موجهة ، نجد أنه يظل يحاول ويحاول حتى ينجح . وعندما يتمكن الطفل أخيرا من المشى بسهولة وانسياب ، بعد تلك المحاولات المضنية ، لا يسعه العالم من الزهو الذى يملؤه وهو يخطو بقدم ثابتة على الأرض . لقد أشبع دافعه إلى الكفاءة في إتمام هذا النشاط الإنسانى الضرورى .

ولكن كيف يساعد مفهوم الكفاءة هذا في حل المشكلة التي نحن بصدد حلها : إدماج المدخلين المعرفى والدينامى ، بل وغيرهما من المداخل الأخرى ، في إطار نظرى موحد ؟ الواقع أن قيمة الإضافة التي جاء بها مفهوم الكفاءة لا تكمن فقط في تفسير بعض النشاطات التي كانت تبدو بغير تفسير في حياة الرضع وصغار الأطفال ، بل في أنه قد ساعد على اعتبار السلوك المعرفى سلوكا تكيفيا ، شأنه في ذلك شأن السلوك الانفعالى والاجتماعى . إن مفهوم الكفاءة يمكن إعادة صياغته على النحو التالى : نحن جميعا في « حاجة » إلى أن نتعامل بفاعلية

(أى بكفاءة) مع البيئة (إذا كان لنا أن نتكيف معها) . ومن ثم فإننا نسعى بشكل أولى إلى تحقيق تلك الفاعلية (الكفاءة) . وإذن فسلوكنا جميعه وبشكل أولى مدفوع إلى تحقيق الكفاءة ، ولا فرق في ذلك بين سلوك معرفى أو حركى أو انفعالى أو اجتماعى . بعبارة أخرى فإن حاجة الكائن العضوى إلى التفاعل بكفاءة وفاعلية مع بيئته هى حاجة أولى . ولا فرق في ذلك بين بيئة مادية وبيئة اجتماعية .

فإذا أخذنا بهذا التحليل نجد أننا لا نستطيع أن نتعامل بكفاءة مع البيئة إلا إذا « عرفناها » . ومن هنا كان اعتبار النشاط التلقائى للفحص والاستكشاف وجميع أنواع النشاط المعرفى ، نشاطا تكيفيا بدافع تحقيق الكفاءة . ولا تختلف هذه الفكرة في الواقع عن فكرة يياجيه الذى اعتبر أن الذكاء عبارة عن ميكانيزم تكيفى بالنسبة للجنس البشرى .

ومن ناحية أخرى فإن مفهوم الكفاءة لا يتعارض مع المدخل الدينامى في تفسير النمو ، بل على العكس فإنه يدعم هذا المدخل . وعلى الأخص في الصورة التى وضعها اريكسون . ففي البداية يقوم الطفل بمجهود تلقائية بدافع الكفاءة ، كما سبق أن أوضحنا . وتعود عليه هذه الجهود بدورها بنتائج إما إيجابية أو سلبية من البيئة الاجتماعية المحيطة ، عادة من الحاضن . فإذا كانت النتائج إيجابية ، يعود ذلك على الطفل بالثقة في نفسه وفيمن حوله . أما إذا كانت سلبية فإنه بالعكس يشعر بانعدام الثقة والشك في قدرته على إحداث تأثير في البيئة ، أى في كفاءته . وهكذا يعتمد الشعور بالكفاءة أو عدمه على المردود الاجتماعى من المحيطين ذوى المكانة الخاصة عند الطفل .

وإذا استرجعنا فكرة « الأزمات » التى تحدث عنها اريكسون والتى تمثل محاور مرحلية للنمو النفسى الاجتماعى للطفل نجد أنه من الممكن اعتبارها في هذا الاطار حالات خاصة للكفاءة . ففي المرحلة الأولى يحقق الكفاءة لدى الطفل إشاعة « الثقة » المتبادلة بينه وبين الحاضن . وفي المرحلة الثانية يحقق الكفاءة لديه تنمية « الاستقلالية » وفي الثالثة « المبادرة » وفي المرحلة الرابعة « الانجاز » وهكذا . وبذلك يصبح مفهوم الكفاءة هو الاطار الأعم الذى تدرج تحته تلك المحاور المرحلية للنمو .

في ضوء هذا الاطار النظرى الذى يعتمد « الكفاءة » (هويت) دافعا أساسيا عاما للتفاعل بين الكائن البشرى والبيئة التى يعيش فيها ، والذى تعتبر مفاهيم (اريكسون) في « الأزمات النفسية الاجتماعية » « فترات حساسة » مرحلية في هذا التفاعل ، تكتسب معانيها وأهميتها من الثقافة التى يعيش فيها الفرد ، والذى يعتبر السلوك المعرفى سلوكا توافقيا ، والذى يعتبر محددات التعلم (التدعيم والتعلم الاجتماعى بالقدوة والمحاكاة) مفاهيم أساسية في تفسير تغير السلوك بشكل عام ، والذى يعتبر الأساس البيولوجى في النمو شرطا لازما ولكنه ليس بكاف

.... في ضوء هذا الاطار النظري ، يتناول المؤلف في هذا الكتاب ، ظواهر النمو
النفسي الاجتماعي للطفل في جميع مراحل حياته ، على إنها جوانب لكائن موحد يرتبط بعضها
ببعض أشد الارتباط ، وليس على أنها نواح منفصلة لا علاقة ببعضها البعض . وسوف يتضح
ذلك بشكل أكبر عند قراءة الفصول المختلفة لهذا الكتاب .

الباب الثاني بدايات النمو

- * الفصل السابع: مرحلة ما قبل الميلاد.
- * الفصل الثامن: الطفل حديث الولادة.

الفصل السابع

مرحلة ما قبل الميلاد

- * مراحل تكوين الجنين.
- * صحة الأم والتكوين البنائي للجنين.
- * ظروف الميلاد.

مرحلة ما قبل الميلاد

مقدمة :

مع تطور علم الأجنة ودراسة عوامل الوراثة الإنسانية ، ظهر لعلماء النمو أن الجنين يتعرض في مراحل تكوينه المختلفة ، لظروف قد تترك آثارها على نموه بشكل دائم فيما بعد . فلقد أصبح معروفاً الآن أن الجنين لا يكتسب تكوينه العضوى ، وهو ما سيحدد مسار نموه مستقبلاً إلى حد كبير ، من العوامل الوراثية وحدها بل هناك - كما سبق أن أوضحنا - عوامل البيئة التى يعيش فيها . ويقصد بذلك البيئة الرحمية للأم ، وهى البيئة التى تتأثر بدورها بالبيئة الخارجية المحيطة بالأم وما يمر بالأم نفسها من خيرات وأحداث ، أو ما تعانيه من أزمات ، أو من احتياجات . ذلك أن ظروف الأم وحياتها وما تتعرض له من مؤثرات مادية ونفسية واجتماعية تؤثر بدورها فى تكوين الجنين ثم فى نموه بعد ذلك . وبالتالي فإن هذه الظروف وما يترتب عليها من آثار فى تكوين الجنين تشكل بعض المحددات الأساسية لنمو السلوك بعد الولادة . ويحدث ذلك إما بصورة مباشرة أو بصورة غير مباشرة كما سنبينه بشكل أوضح فيما بعد .

ويتناول هذا الفصل ثلاث نقاط أساسية :

النقطة الأولى : تتعلق بمراحل تكوين الجنين وذلك بقصد تحديد « الفترات الحرجة » فى كل مرحلة ، وهى الفترات التى يمكن أن يكون لتأثير الظروف البيئية فيها آثار بعيدة المدى على جهاز معين من أجهزة الجنين أو على الجنين ككل .

النقطة الثانية : تتعلق بالعوامل البيئية التى يمكن أن تؤثر فى تكوين الجنين وبالتالي فى نموه مستقبلاً ، مثل التغذية والأمراض وما إلى ذلك مما يتصل بصحة الأم الحامل .

أما النقطة الثالثة : فهى تلك التى تتصل بظروف الميلاد وما يمكن أن يترتب عليها من حيث النمو .

مراحل تكوين الجنين

مرحلة البذرة (Zygote) :

تصل البويضة من المبيض إلى الرحم في مدة تتراوح بين ثلاثة وسبعة أيام ، وتحدث أثناء هذه الفترة عملية الإخصاب . وبعد عدة ساعات من الإخصاب ، تبدأ البويضة في الانقسام إلى خلايا جديدة ، وتتكرر عملية الانقسام هذه تبعاً لتوالي هندسية كالأق : ٢ - ٤ - ٨ - ١٦ وهكذا ، بحيث يوجد لدى الإنسان الراشد في النهاية ٢٦ بليون خلية تقريباً .

انظر (شكل ٧ - ١) وانظر كذلك (شكل ٧ - ٢) .

وبعد عشرة أيام تقريباً تلتصق البذرة (البويضة المخصبة) بجدار الرحم ويمر ذلك بالمراحل الآتية :

١ - تتجمع الخلايا ويتكون منها :

(أ) « تجمع خارجي » يكون الغالوف لحماية الجنين وتغذيته .

(ب) « تجمع داخلي » وتتكون منه المضغة فيما بعد .

٢ - تنمو فيما بعد خيوط أو « حوائق » تلتصق البيضة بجدار الرحم .

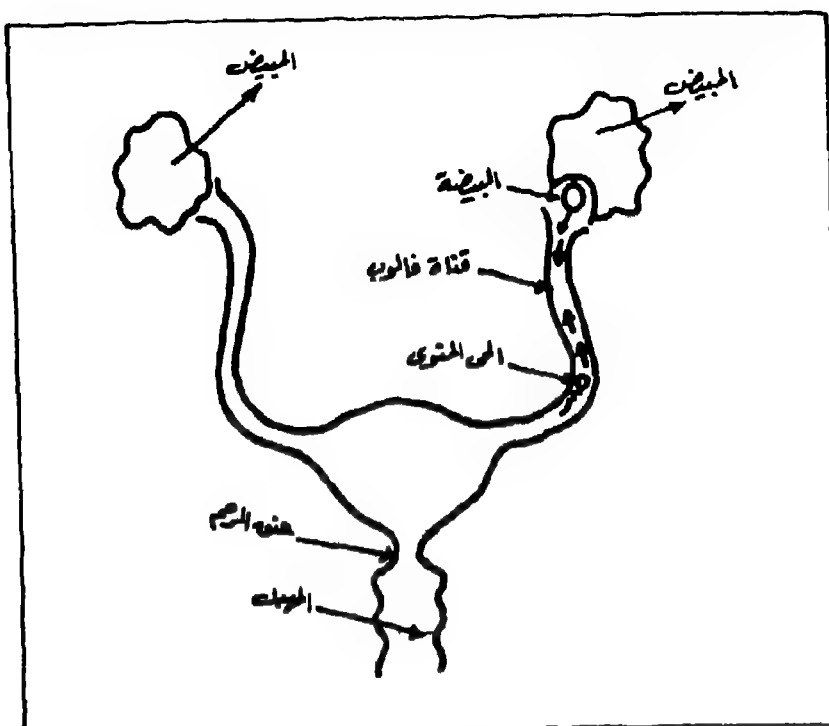
٣ - تمتد هذه الخيوط لتصل إلى أماكن تجمع الدم الأموى في جدار الرحم . وبذلك تنتهى مرحلة البذرة وتبدأ مرحلة المضغة .

مرحلة المضغة (Embryo) :

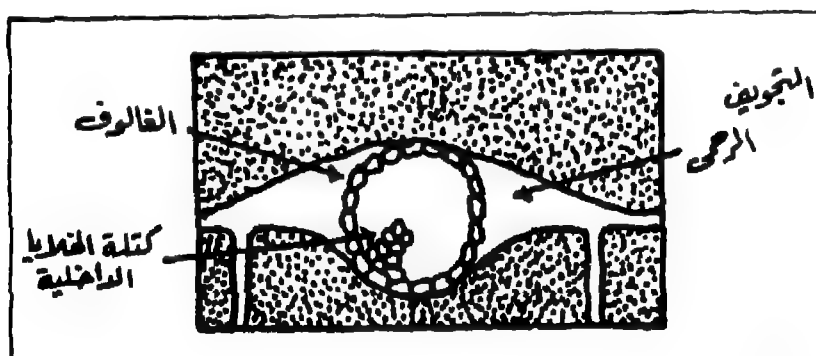
في الأسبوع الثالث من الإخصاب ، تتكاثر الخلايا التي تكون « التجمع الداخلى » وتكون بدورها ثلاث طبقات متباينة تتكون منها المضغة أو الجنين الخلوى . هذه الطبقات هى :

الطبقة الخارجية (Ectoderm) ومنها تتكون بشرة الجلد والجهاز العصبى وبعض أجزاء الأسنان والأظافر والشعر وغدد الجلد وخلايا إحساس للمس .

الطبقة الوسطى (Mesoderm) ومنها يتكون الجهاز الدورى وأجهزة الإخراج والمضلات وطبقة الجلد الداخلية والهيكلى العظمى في مراحله الأولى .



شكل (١-٧)
الجهاز التناسلي عند الأنثى في حالة إتمام عملية الإخصاب



شكل (٢-٧)
بين المراحل الأولى لانقسام الخلية الملقحة عند الالتصاق الأول بجدار الرحم

الطبقة الداخلية (Endoderm) ومنها تتكون الخطوط الأولى للجهاز الهضمي والجهاز التنفسي والشعب والرئتين والبنكرياس وغدد اللعاب والرقبة والتموسية والكبد .

وفي هذه الأثناء يتكوّن من التجمع الخارجى ، الغشاء الذى ينمو عنه الكيس الذى يحفظ الجنين ويقيه ، وتتكوّن المشيمة .

وفي هذه المرحلة أيضاً يتكوّن الحبل السرى ليصل الجنين بمنطقة اتصال المشيمة بجدار الرحم حيث يختلط دم الأم بدم الطفل فيما يتم تبادل الغذاء بين الأم والمضغة .

وفي اليوم الثامن عشر تظهر الرأس ، ومحاور الجسم الأمامية والخلفية ، ويظهر العجز . وفي نهاية الأسبوع الثالث يبدأ قلب بدائى ينبض .

وفي آخر الأسبوع الرابع يبدأ وضوح منطقة الفم والقناة الهضمية والكبد ويتم نضج القلب ، وتميز الرأس ومنطقة المخ بوضوح .

وفي الأسبوع السابع يتضح تكوين الوجه والفم والعينين والأذنين ، وتظهر الأذرع والأرجل والأصابع ملتصقة شبه متورمة ، وتبدأ الأعضاء التناسلية فى الظهور ، ويبدأ ظهور العضلات ، وتظهر الأحشاء الداخلية (كبد ، بنكرياس ، أمعاء ، رثتان .. إلخ) وتؤدى بعض وظائفها (الكبد مثلاً تولد خلايا الدم الحمراء) .

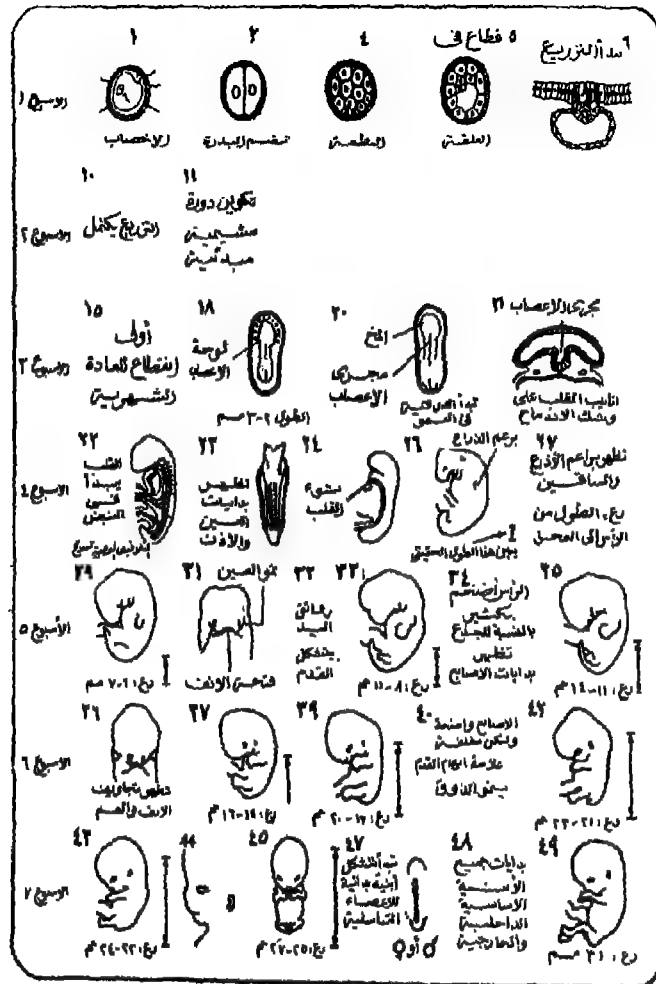
وفي مرحلة المضغة هذه يكون نمو الجهاز العصبي سريعاً فتظهر الرأس كبيرة ، ولذلك يتأثر كثيراً جهاز الطفل العصبي مما يحدث للأم فى هذه المرحلة . ويكاد يكتمل تكوين الجهاز العصبي بانتهاء الشهر الثانى . ويوضح الشكل ٧ - ٣ مراحل تكوين الجنين فى هذه الفترة .

مرحلة الجنين :

يتم فى الأسبوع الثامن والتاسع تكوين جميع الأجهزة التى كانت موجودة فى مرحلة المضغة وتأخذ دورها إيجابياً فيستجيب الجنين انعكاسياً للمس وتمايز وظائفه الحركية باطراد كما تزداد تعقيداً .

وبنهاية الشهر الثالث تقريباً يأخذ الجنين شكل الكائن البشرى عدا أن الرأس تكون كبيرة نسبياً . كذلك يتم نمو العضلات وتبدأ الحركات التلقائية للأطراف وتشكل الجفون والأظافر . ويمكن هنا تمييز جنس الجنين كما تنمو حركة الشفاه والرأس والأطراف بطريقة تدريجية وبنظام معين .

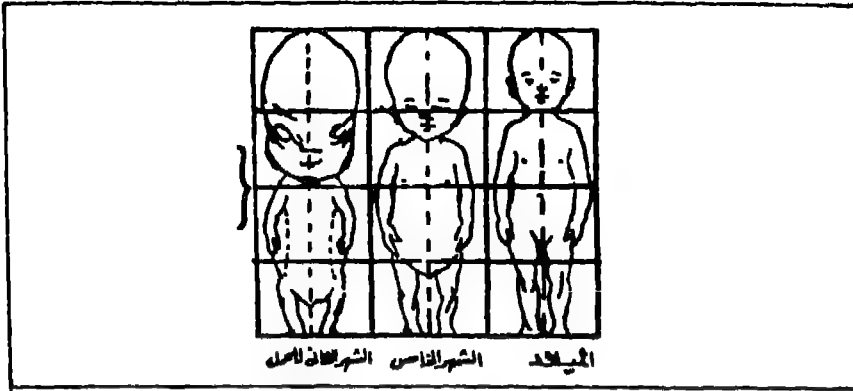
وفي نهاية الأسبوع السادس عشر تشعر الأم بحركة الجنين بوضوح ، كما يظهر الشعر ويتحرك الفم ، ويمارس الجنين حركة مص غير منتظمة وتفتح العينان وترمش وتصبح الأيدي قادرة على الانبساط والانقباض .



شكل ٧ - ٣ :

يظهر مراحل تكوين الجنين في الأسابيع الأولى من بداية الحمل (عن :

Moore, K.L. The Developing Human, Philadelphia: Saunders, 1977).



شكل ٧ - ٤

يبين اختلاف نسب تكوين الجسم

من الجنين إلى الوليد

لاحظ نسبة الرأس إلى الجسم في الشهر الثاني من الحمل والخامس

وبعد الأسبوع العشرين يأخذ الجلد شكله كما عند الكبير (مع شعر كثيف) وتظهر الأظافر وتنمو غدد العرق .

وفي الشهر السادس يتم تشكيل العينين وتظهر براعم المذاق على اللسان واضحة ويستطيع الجنين أن يتنفس .

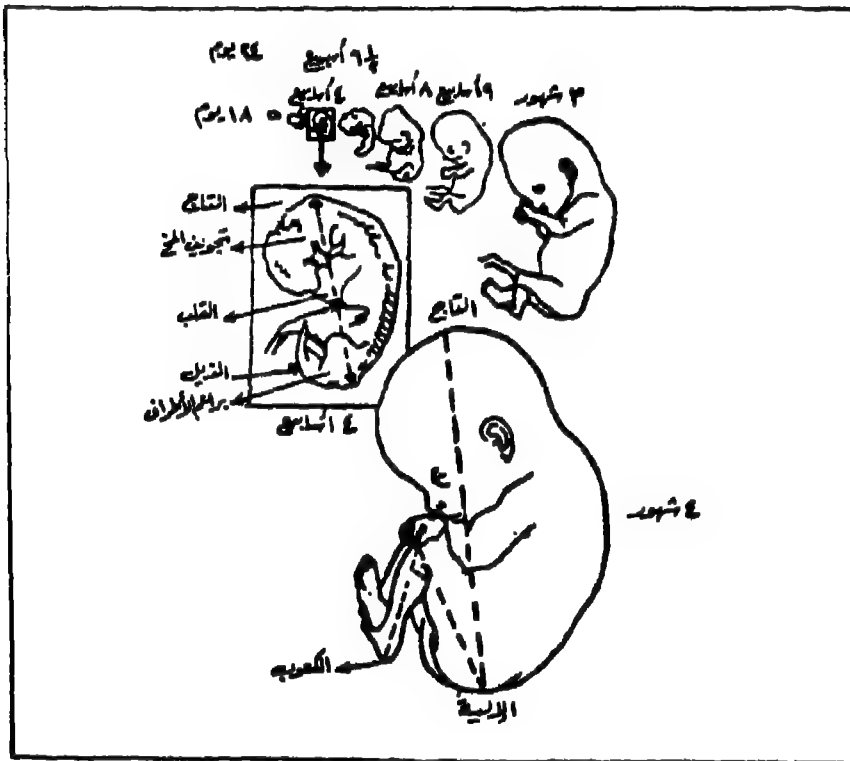
وفي الشهر السابع تكون جميع الأجهزة العصبية والدورية وغيرها قد نضجت تماماً فيمكن ملاحظة رد فعل الجنين لتغيرات درجة الحرارة وتمييزه للمذاق الحلو والملح والمرة ، وكذلك تأثره بالروائح القوية ، إذا ولد الطفل في هذه الفترة . وعندئذ فإنه أيضاً يبصر ويسمع ولكن بدرجة أقل من الطفل المولود الكامل النمو ، ثم يكتمل نموه على الأرض على النحو التالي :

١ - من الأسبوع الثامن والعشرين إلى الأسبوع الثاني والثلاثين : تظهر حركات ضعيفة مجهدة ليس فيها تناسق عضلي ، كذلك تظهر استجابات تحاش بسيطة للضوء والضوء الشديد في حالة التعرض لهما (يدير الرأس جانباً) ، القبض للكف ليس ممكناً ، التنفس ضحل وغير منتظم ، المص والبلع عملية ، لا تطول ومجهدة . لا نظام في النوم واليقظة ، ضعف الصوت أو انعدامه ، انعكاسات الرقبة غير منتظمة .

٢ - من الأسبوع الثاني والثلاثين حتى الأسبوع السادس والثلاثين : حركات موجهة ، توافق عضلي متوسط عند الاستثارة ، تبدأ الانعكاسات السريعة في الظهور ، (عند

التعرض للمثيرات يدير الرأس ويرفع الظهر) ، تتحدد مواعيد اليقظة ، يمسك بكفيه بطريقة أفضل عند الاستثارة ، صياح عند الجوع ، حركة الرقبة تنتظم نوعاً .

٣ - من الأسبوع السادس والثلاثين حتى الأسبوع الأربعين : حركات نشطة ، التوافق العضلي جيد ، متابعة الأشياء بالعين ، استجابة انعكاسية قوية ، محاولة رفع الرأس عند التعرض للمثيرات ، مقاومة واضحة لأي إعاقة لحركة الرأس (انظر شكل ٧ - ٥) .



شكل ٧ - ٥

يبين تطور تكوين أعضاء الجنين وبعض الأجزاء التشريحية

الفترات الحرجة في مراحل نمو الجنين :

مما سبق إذن ، هناك ثلاث مراحل رئيسية في تكوين الجنين : مرحلة البكرة وتقع في الأسبوعين الأولين من الحمل ، ومرحلة المضغة وتقع في الأسبوع الثالث إلى الأسبوع الثامن من الحمل ، ومرحلة الجنين وتقع في الأسبوع الثامن للحمل حتى الميلاد . ويتوقف تأثير الظروف البيئية على نمو الكائن الحي الإنساني في هذه المراحل ، على الفترة التي يقع فيها هذا الكائن تحت ظرف أو آخر من هذه الظروف . فقد تؤدي الظروف البيئية المعصية مثلاً إلى الاجهاض إذا ما تعرض لها الجنين في مرحلة المضغة ، وبدرجة أقل في مرحلة البكرة ، وقد تؤدي هذه الظروف أيضاً إلى تشوهات في المولود . ولكن ، قلما تؤدي الظروف البيئية المعصية إلى تشوهات إذا تعرض لها الجنين بعد الأسبوع العاشر . ويستثنى من ذلك - وهو استثناء له أهميته الكبرى - ما يحدث من عيوب في المخ والجهاز العصبي . كذلك يمكن أن تتأثر العينان والأعضاء التناسلية بعد الأسبوع العاشر . وفي أي الحالات فإن الآثار التي تتركها ضغوط البيئة على الكائن البشري أثناء فترات نموه الحرجة هي آثار مستديمة إذ قد يستحيل تصحيحها بعد ذلك .

وتعتبر مرحلة المضغة بالذات مرحلة حساسة لأن تكوينات أساسية كثيرة تنمو بسرعة في هذه المرحلة . ولا شك أنه في أثناء مراحل النمو السريع يزداد احتمال تأثر الصفات الوراثية بالظروف أو العوامل البيئية المعصية التي قد تحول هذه الصفات عن مسارها الطبيعي . وكما سبق أن أوضحنا فإن الكائن البشري قد يتأثر في أثناء الفترات الحساسة من نموه بمؤثرات قد لا يكون لها نفس النتيجة إذا ما تعرض لها قبل أو بعد هذه الفترات . ففي أثناء نمو القلب مثلاً ، قد يتعرض الكائن لظروف تؤثر في نموه فتشوهه . ولكن قد لا يكون لهذه الظروف ذاتها أي تأثير إذا ما حدثت قبل أو بعد هذه الفترة من نمو القلب ، وهكذا .

وبيّن الشكل ٧ - ٦ الفترات الحرجة في نمو كل جهاز من أجهزة الجسم على حده في أثناء المراحل المختلفة من حياة الجنين .

صحة الأم والتكوين الجنين للجنين

إن ثمانين في المائة من المواليد المشوهين هي حالات ناتجة ليس عن الوراثة بل عن الظروف البيئية غير الصحية بالنسبة للجنين . ولحسن الحظ فقد أصبح العلماء الآن ، بناء على المعلومات المتجمعة لديهم فيما يتعلق بتكوين الجنين ، أكثر قدرة على تشخيص وعلاج الظروف قبل الولادة ، التي يمكن أن يكون لها تأثير سيء في عملية النمو مستقبلاً . فعن طريق البذل أصبح من الممكن اكتشاف حالات الشذوذ الكروموزومي وأمراض الدم . وبما أن مثل هذه الحالات تظهر بصورة أكبر لدى المواليد الذين تكون أمهاتهم فوق الأربعين أو الذين تحمل فيهم أمهاتهم لأول مرة حول سن الثانية والثلاثين ، لذا فإن البذل يوصى به غالباً بالنسبة للأمهات من هاتين الفئتين . أما فيما عدا ذلك فإنه عن طريق العناية الطبية قبل الميلاد ، مع التغذية الصحية والاحتياطات المعقولة التي تتخذ ضد العدوى والعقاقير والأشعاع ، يمكن تلافي العديد من المواليد المشوهين . ومن أهم الأسباب قبل - الولادة التي قد تؤدي إلى نمو شاذ عند الأطفال بعد الولادة ، سبب قديم معروف وهو سوء التغذية .

سوء التغذية .

إن ثلثي ، أو حتى ثلاثة أرباع الأطفال الذين يولدون في البلاد النامية قد لا يجدون الغذاء الكافي اللازم للنمو السليم . على أن مشكلة سوء التغذية ليست قاصرة على البلاد النامية بل هي مشكلة قائمة حتى في البلاد الأكثر حظاً من الماء ، وذلك بالنسبة للأمهات ذات الدخل المنخفض .

وتتضح أهمية التغذية للجنين لو علمنا أن معدل النمو الجسمي في هذه المرحلة كبير جداً بالنسبة إلى حجم ووزن خليتي البويضة والحيوان المنوي . وتؤكد الملاحظات العامة تأثير الأم بحالة الحمل وتحملها لعبء كبير في سبيل إمداد الجنين بالغذاء . فهو من ناحية يعتمد عليها في الحصول على الكالسيوم والبروتين والدهنيات وغيرها من العناصر اللازمة للنمو نمواً سليماً . ومن ناحية أخرى تتحدد درجة مناعة الطفل ضد بعض الأمراض عن طريق ما يصله من الأم من فيتامينات . ويأتي غذاء الجنين من الأم عن طريق منطقة الاتصال بين الجنين وبين الأم ، وهي منطقة المشيمة ، بواسطة الحبل السري (انظر شكل ٧ - ٧ وشكل ٨ - ٧) .

ولقد تركزت الأبحاث الحديثة على تأثير سوء التغذية ، في أثناء الحمل وفي الأشهر الستة الأولى بعد الميلاد ، على النمو العقلي . ووجد من هذه الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية في هذه الفترة لا يصلون إلى النمو الجسمي الكامل بالنسبة لهم ، كما

أنهم لا يستطيعون أن يحققوا إمكانياتهم من حيث النمو العقلي . ذلك أن سوء التغذية يؤثر بشكل مباشر في نمو المخ ، الذى يتطلب لنضج هذه الفترة قدراً معيناً من عناصر أساسية منها البروتين والفسفور والمنسيوم . فإذا لم تستطع الأم أن تمد الجنين بالقدر الكافى من هذه العناصر يتأثر نمو المخ بشكل قد تدوم آثاره بعد ذلك (Hill, 1975) .

ولكن كيف يؤثر سوء التغذية على نمو المخ ؟ للإجابة على هذا السؤال لابد أن نعرف أولاً كيف ينمو المخ . لقد استطاع العلماء أن يميزوا مراحل ثلاثاً يمر بها نمو المخ عند الإنسان حتى يصل إلى مرحلة النضج :

المرحلة الأولى : وتقع في فترة ما قبل الميلاد وفيها تزداد خلايا المخ عن طريق الانقسام .

والمرحلة الثانية : وتقع في فترة السنة الأولى بعد الميلاد - وفيها ينمو المخ بعمليتين تحدثان في نفس الوقت :

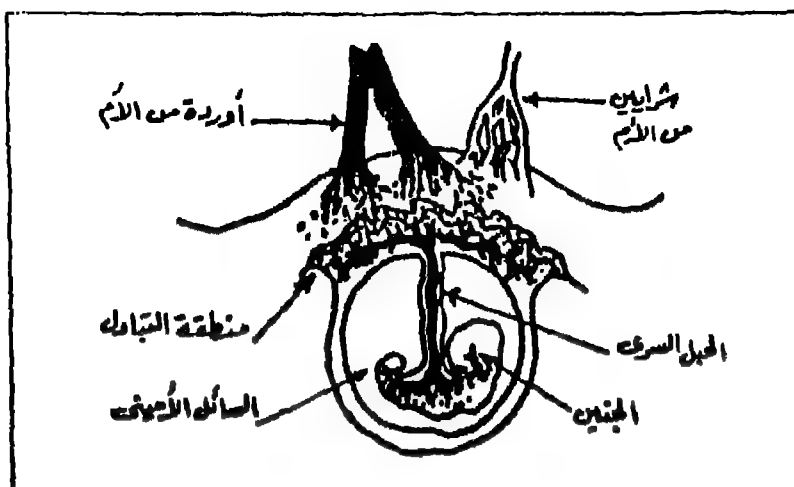
العملية الأولى : هى استمرار خلايا المخ في التكاثر عن طريق الانقسام .

والعملية الثانية : هى زيادة حجم الخلية عن طريق كبر محتوياتها .

والمرحلة الثالثة : وتبدأ من نهاية السنة الأولى وفيها يزداد وزن المخ عن طريق زيادة حجم الخلايا فقط ، إذ تكون عملية الانقسام قد توقفت .

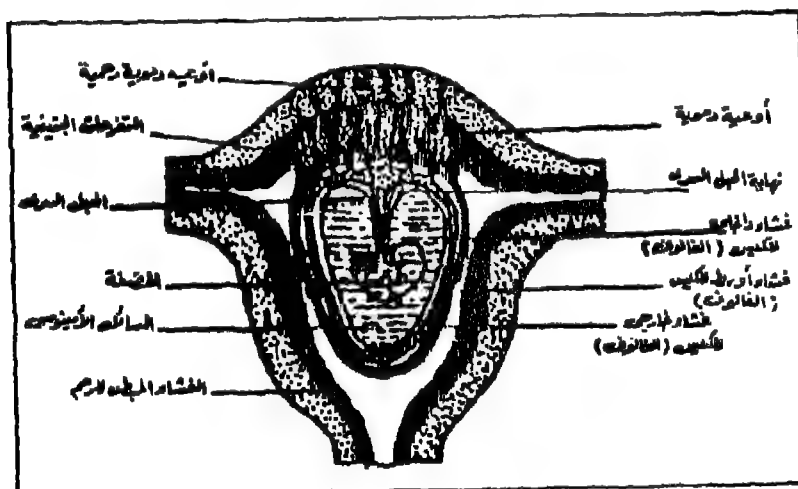
والآن لنرد إلى سؤالنا وهو كيف يؤثر سوء التغذية في نمو المخ ؟ والإجابة هى أن الأمر يتوقف على : متى يحدث سوء التغذية . ففي أثناء المرحلتين الأوليين من مراحل نمو المخ يؤثر سوء التغذية عن طريق إعاقه انقسام الخلايا . وهنا تكون نتيجة التأثير دائمة ، أى أن سوء التغذية يترك أثراً دائماً لا يمكن علاجه . فإذا لم يحصل الجنين على التغذية الكافية ينخفض معدل انقسام خلايا المخ لديه . وقد يصل هذا التأثير إلى الحد الذى يقل فيه عدد خلايا المخ عند مثل هذا الجنين بمقدار ٢٠٪ عن العدد الطبيعى . فإذا استمر سوء التغذية بالنسبة لهذا الجنين لمدة ستة أشهر بعد الميلاد ينخفض معدل انقسام خلايا مخه مرة ثانية بمقدار قد يصل إلى ٢٠٪ أخرى وبذلك قد يظل مثل هذا الطفل طول حياته بمخ أصغر من المخ العادى بنسبة قد تصل إلى ٦٠٪ (Wyden, 1971) .

ولقد أظهرت الدراسات التى أجريت في تشيلى وجواتيمالا وجنوب أفريقيا أن الأطفال الذين يتعرضون لسوء التغذية في مرحلة مبكرة من حياتهم لا يمكنهم أن يصلوا إلى المستوى العقلى الذى يصل إليه زملاؤهم ممن لا يواجهون مثل هذه الظروف ، حتى ولو أعطوا بعد ذلك ما يعوض هذا النقص الغذائى (Wyden, 1971) . ولقد أكدت هذه النتائج



شكل ٧ - ٧

يبين كيف يتم تبادل الدم والغذاء في مناطق الاتصال بين الجنين والأم



شكل ٧ - ٨

يبين العلاقة بين المضخة وبين الرحم والأغشية المختلفة

دراسة أخرى حديثة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية على أطفال أمريكيين عانت أمهاتهم من نقص شديد في البروتين أثناء النصف الثاني من فترة الحمل حيث تكون حاجة الجنين إلى البروتين أكثر مما يمكن . وبمقارنة هؤلاء بمجموعة أخرى من الأطفال كانت أمهاتهم تتمتع بصحة جيدة ، وجد أن أولئك الأطفال الذين حرمت أمهاتهم من البروتين كان وزنهم أقل عند الولادة . وعندما طبقت اختبارات الذكاء على كلتا المجموعتين ، (وقد استمر ذلك حتى سن الرابعة) وجد أن الأطفال الذين حرموا من البروتين كانت نتيجتهم سيئة بالنسبة للآخرين ، فقد كان متوسط نسبة ذكاء المجموعة الضابطة فوق المائة بقليل في حين أن المجموعة التجريبية لم يزد نسبة ذكائها عن ٨٤ . وكان هذا الفرق على مستوى عالٍ من الدلالة . (Rothbaum et, al., 1979)

على أن التعرض لسوء التغذية بعد السنة الأولى من الحياة لا يؤثر إلا على حجم الخلايا المكونة للمخ ، وهذا يمكن تصحيحه بالتغذية الصحية . ولقد أثبتت البحوث أن الأطفال في هذه الحالة يظهرون قدرة كبيرة جداً على التعويض ، ذلك أنهم بمجرد حصولهم على التغذية الصحية فإن نموهم يسير بمعدل يتزايد بسرعة كبيرة . ويستمر هذا التزايد في معدل النمو حتى يصل هؤلاء الأطفال إلى أقصى ما يمكن أن توصلهم إليه خصائصهم الوراثية .

والخلاصة أن سوء التغذية قد تكون له آثار خطيرة من حيث النمو بحيث لا يمكن في أحوال معينة تعويض العجز الذي يسببه . وفي أحوال أخرى قد يكون بالإمكان تعويض ذلك العجز . ويتوقف الأمر جميعه على الفترة التي يتعرض فيها الجنين لسوء التغذية . وهذا ما يؤكد ما سبق أن ذكرناه عن الفترات الحرجة في نمو الكائن الحي الإنسان والآثار التي يمكن أن تحدثها ظروف البيئة في مثل هذه الفترات من حيث تحديد مسار النمو عن خطه الوراثي .

المخدرات :

المخدرات هي كل ما يتعاطاه الفرد ، ويشعر بالضيق والتوتر إذا حرم منه فترة معينة ، ويسعى إليه حثيثاً ويؤرقه ألا يصل إليه . والمواد المخدرة قد تتعاطاها الأم الحامل بصورة مباشرة ، أو عن طريق مجموعة العقاقير التي تستعمل لتخفيف آلام الحمل من المهدئات أو من الحبوب المنومة مثلاً .

وتعتبر هذه المواد خطيرة ، وخاصة في حالة الأدمان حتى ولو كانت المادة هي التبغ أو السجائر ، لما تحويه من مادة النيكوتين . ويزيد تأثيرها إضراراً إذا بولغ في تعاطيها في فترة تكوين الجهاز العصبي للجنين مما يؤدي إلى الخلل في كثير من الوظائف . فقد وجد أن الأطفال الذين يولدون من أمهات يتعاطين المخدرات يكونون في حالة هلو زائد ، ويبدو

عليهم نوع من « اللوخان » أو الدوار . وهذا يجعل الحركات العشوائية أقل نسبياً ، مما يترتب عليه تعطيل النمو العضلي أو الجسمي بشكل عام . وقد يولد الجنين مصاباً بتلف في خلايا المخ ، وقد يختنق الجنين عند الولادة لأنه لا يكون قادراً على تحمل ضغط عضلات جدران الرحم أثناء عملية الوضع .

كذلك فإن التدخين والمخدرات تحرم الجنين من الدم النقي ذلك أن الدم يصل من الأم إلى الجنين وفيه نسبة كبيرة من ثاني أكسيد الكربون وبالتالي نسبة أقل من الأوكسجين . وقد أثبتت دراسات على ذبذبات المخ أن المواليد من مثل هذه الأمهات تبدي نوعاً من الانهياط ، مما يؤكد أن نشاط المخ أقل من المعتاد ، وهي حالة تحذيرية ترجع إلى سريان المخدرات من دم الأم الحامل مباشرة إلى الجنين .

الاشعاع :

قبل سنة ١٩٥٤ حين اكتشفت العلاقة بين الاشعاع واحتمال التأثير الضار على الجنين ، كانت أشعة X تستخدم بالنسبة للأم الحامل بدون تحفظ . بل لقد كانت تستخدم كاختبار للتأكد من وجود الحمل وكطريقة لتحقيق بعض انطباعات الطبيب عن الجنين . أما اليوم فيعترف العلماء بأن الاشعاع قد يؤدي إلى عيوب يمكن توريثها ، إلى جانب العيوب الولادية . فالجنين - وخاصة في فترة انقسام الخلايا - يكون معرضاً بشكل خاص للإصابة بالأضرار المختلفة إذا ما تعرض للاشعاع ، على خلاف الأمر بالنسبة للشخص الناضج . وعلى ذلك فقد يحدث التعرض للاشعاع العميق ، وخاصة في منطقة الحوض وفي المراحل الأولى للحمل ، أضراراً مختلفة للجنين ، منها الاضطرابات العصبية والضعف العقلي وفقدان البصر أو التشوه الخلقي بشكل أو بآخر . وإذا حدث هذا التعرض دون علم الطبيب أو الوالدين ، فقد يوصى بعملية اجهاض . على أن تسليط الأشعة على مناطق أخرى غير منطقة الحوض كعمل أشعة للأسنان مثلاً قد لا يتسبب عنه أى ضرر إذا ما عزلت منطقة الحوض .

مرض الأم الحامل :

قلما يصاب الجنين بالأمراض التي قد تتعرض لها الأم أثناء الحمل وذلك لوجود غشاء حاجز في منطقة الاتصال بالأم ، « المشيمة » يحول بين الجنين وبين ما يتكاثر في جسم الأم من فيروسات أو جراثيم . إلا أن إصابة الأم بالحميات العنيفة كالتيفوئيد مثلاً قد يسبب الاجهاض ، أو الولادة المبكرة (غير الناضجة) . وفي أحيان نادرة يولد الأطفال مصابين بالجدري أو الجدري أو الحصبة أو الغدة النكفية إذا أصيبت الأم بواحد منها أثناء فترة الحمل .

ولعل من أكثر الأمراض التي تتغلب على هذا الحاجز وتنقل إلى الجنين أو ينقل أثرها ، الأمراض التالية :

(أ) الأمراض التناسلية « الزهري والسيلان » (Hurlock, 1969) فقد وجد من دراسة أجريت على ٧٦ حاملاً مصابات أن ١٦ من مواليدهن ولدوا مصابين بالزهري بسبب إصابة الأم به . هذا وقد وجد أنه إذا وصلت جرثومة الزهري إلى الجنين فإنها ، إذا لم تؤد إلى الاجهاض ، فقد تسبب من الخلل ما يؤثر في المولود بعد الولادة تأثيراً معطلاً لنموه عامة ، ومن ذلك : الضعف العام للجنين ، والتشوه الخلقي ، والضعف العقلي ، وأشكال من الشلل العام . كما أن المواليد الذين تظل الجرثومة كامنة لديهم ثم تظهر بعد البلوغ عند استئثار الغدة التناسلية ، قد يصابون بمرض الشلل الجنوني العام ، وهو مرض عقلي ينتج عن تحلل خلايا الجهاز العصبي المركزي بسبب هذه الجرثومة .

(ب) الحصبة الألمانية : ويمكن أن يترتب على تعرض الأم الحامل لها أضرار مختلفة للجنين : منها إصابة البصر بالضعف الشديد أو التلف أو « المياه الزرقاء » ، وإصابة السمع بصمم وإصابة القلب بنقب أو بالتشوه وإصابة الجنين بالضعف العقلي . وقد يتسبب هذا المرض أيضاً في حدوث الاجهاض أو ولادة الجنين ميتاً . ويتوقف نوع الإصابة ، على أى حال ، على الأسبوع من الحمل الذى يدخل فيه هذا الفيروس دم الأم .

(ج) السكرى : إن مرض السكرى مرض غير معد ، ومع ذلك فإن إصابة الأم الحامل به قد تؤدى إلى بعض الأضرار بالنسبة للجنين حتى ولو كان علاج هذا المرض يسر على نحو طيب . ومن هذه الأضرار احتمال موت الجنين في الأسابيع الأخيرة للحمل . ولتلافى مثل هذه المضاعفات قد ينصح أحياناً بالولادة عن طريق عملية « القيصرية » قبل موعد الولادة بأسبوعين إلى ستة أسابيع .

حالات اختلاف الدم :

المعروف أن من العناصر الأساسية في تكوين كرات الدم الحمراء تلك التى تسمى (RH) . وتوجد عناصر (RH) هذه في صورتين إما موجبة أو سالبة ، وتعتبر الصورة الأولى سائدة على الثانية . فإذا كان دم الأم به عناصر (RH) موجبة وكان دم الأب به عناصر (RH) سالبة فليس هناك أى ضرر في ذلك بالنسبة للجنين . ذلك أن الجنين عندئذ سوف يحصل بالضرورة على (RH) موجبة ، وهى الصورة السائدة ، لكى يتوافق مع دم الأم . أما إذا كان دم الأم به عناصر (RH) سالبة وكان دم الأب به عناصر (RH) موجبة فهنا يحدث عدم التوافق بين الصورة الموجبة التى توجد في دم الجنين والصورة السالبة التى توجد في دم الأم . ويكون التفاعل كالتالى :

في أثناء حملها الأول ، تولد الأم أجساماً مضادة لتقاوم (RH) الموجبة التى توجد في دم الجنين . وهى في الواقع تفعل ذلك عندما تدخل في دورتها الدموية خلايا من دم الجنين تحمل عناصر (RH) الموجبة . ولما كان ذلك يحدث في الفترة التى تكون فيها المشيمة قد

انفصلت واستقلت عن الرحم ، لذلك فإن الطفل الأول لا يتأثر بهذه الأجسام المضادة . أما إذا حملت الأم ذات العناصر (RH) السلبية بعد ذلك ، فإن هذه الأجسام المضادة التي تولدت في دمها تمر في الدورة الدموية للجنين عن طريق المشيمة ، حيث تقتل كريات الدم الحمراء في دمه الذي يحمل عناصر (RH) الموجبة . وقد يترتب على ذلك نتائج خطيرة : فقد يموت الجنين داخل الرحم ، وقد يولد ميتاً أو يموت بعد الولادة بساعات أو أيام ، وقد يصاب بآنييميا حادة أو بشلل أو بضعف عقل أو بعاهة من العمى أو الصمم . ولقد تم في سنة ١٩٦٨ تحضير لقاح إذا أعطى للأم في خلال ٧٢ ساعة بعد الولادة الأولى (أو اللاحقة) ، فإنه يمنع الأجسام المضادة لعناصر (RH) الموجبة أن تنمو (Seligman et al., 1976) . هذا إلى جانب إمكانية الوقاية تماماً من هذه النتائج عن طريق التأكد من خلو الزوجين قبل الزواج من هذا الاختلاف في تركيب الدم ، وذلك عن طريق الفحوص الطبية التي تعمل لهذا الغرض .

الحالة الانفعالية للأم :

تؤثر الحالة الانفعالية للأم على الجنين لسببين : الأول أن الرحم والجهاز التناسلي للأم يرتبط بالطبع ارتباطاً شديداً بالجهاز العصبي اللاإرادي بشقيه السمبثاوي والباراسمبثاوي . وفي أثناء الانفعال يستثار هذا الجهاز ويختل التوازن بين شقيه السمبثاوي والباراسمبثاوي فيحدث بالتالي اضطراباً في الانقباضات الرحمية وفي سير الدورة الدموية الجنينية الأموية . أما السبب الثاني فيرجع إلى أن الحامل إذا تعرضت لانفعال شديد ، تزداد في دمها نسبة الأدرنالين الذي تفرزه غدة الكظرية . وهذا الهرمون إذا ما زادت في إفرازاته في الدم فإنه يحدث حالة من التوتر العصبي . ويلحق هذا التوتر بالجنين بالطبع عن طريق زيادة نسبة الهرمون في دمه المرتبط بالدورة الدموية للأم . وتكون النتيجة النهائية هي مضاعفة حركة الجنين داخل الرحم فيستنفذ الغذاء في هذه الحركة الزائدة بدلاً من استفادته في عملية النمو الطبيعية . وفي ذلك خطورة على الجنين ، خاصة في الفترة التي يكون فيها في أشد الحاجة لقدرة معين من المواد الغذائية لحدوث عملية النمو البنائي السليم .

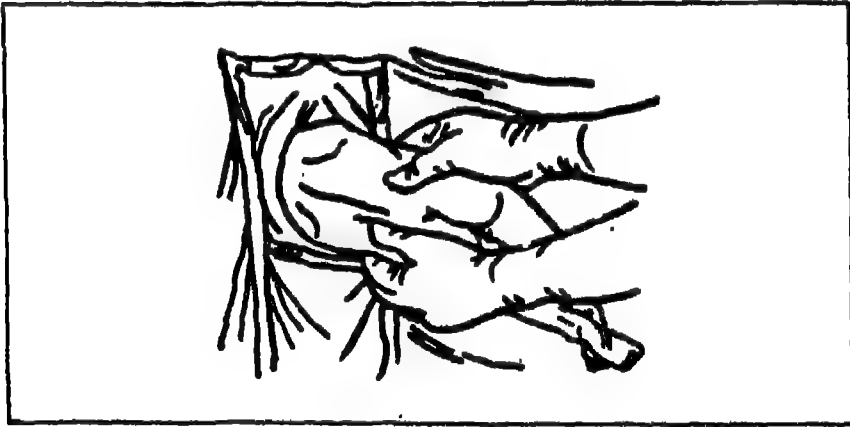
ولقد ثبت من دراسات على حالات لأمهات حوامل كن يعانين في أثناء فترة الحمل إما من الاضطراب النفسي أو من زيادة الاجتهاد في العمل أو من الأصوات المزعجة ، مما يتسبب جميعه في زيادة حركة الجنين ، أن نسبة كبيرة من مواليدهن كانت تعاني من استجابات حشوية غير عادية ، خاصة النوع المعروف باسم القولون الانقباضي ، وكذلك عدم الانتظام في الرضاعة والنوم غير الهادئ وكثرة البكاء والرغبة في أن يكون المولود محمولاً ، وغير ذلك .

ظروف الميلاد

لظروف الميلاد أيضاً تأثير على عملية النمو فيما بعد . ويمكن أن نستعرض هذه الظروف كما يلي :

الولادة العسرة :

ونحدث عادة عندما تطول فترة الولادة أو عندما تستخدم الآلات في انتمامها . وقد يحدث نتيجة لذلك نوع من الاختناق ونقص ظاهر في الأوكسجين لدى الجنين مما قد يتسبب في تلف بعض خلايا المخ أو تعويق نموها . وكما رأينا فإن هذه الفترة من الفترات الحرجة في نمو المخ ولذا فإن الضرر الناجم عن نقص الأوكسجين هنا أو عن ضغط الآلات على الدماغ أو غير ذلك قد لا يمكن تعويضه بعد ذلك . وبعض حالات الضعف العقلي يمكن أن تكون نتيجة لمثل هذه الظروف . هنا بالإضافة إلى إمكانية حدوث بعض التشوهات الخلقية الأخرى ، إذا طالت مدة الولادة بعد انفصال المشيمة وانفجار كيس الجنين . شكل (٧-٩)



شكل ٧ - ٩

ولادة عسرة (نزول الجنين بالساقين)

الولادة المبصرة :

وهى الولادة التى تتم قبل مرور شهور الحمل كاملة وأخطرها ما يتم قبل مرور سبعة أشهر . وقد يترتب على هذه الولادة اضطراب فى نمو الطفل لواحد من الأسباب الآتية :

إن هذا النوع من الأطفال يكونون موضع الرعاية والحماية الزائدة من الوالدين بحجة أن الولادة كانت مبصرة . وهذه الحماية قد يترتب عليها بلورها حجب الطفل عن كثير من الخبرات العقلية والاجتماعية ، أو التدريب على مواجهة المشكلات المختلفة . كذلك قد ينمى ذلك لديهم نوعاً من الانتكالية التى تؤخر نموهم العقلى والاجتماعى .

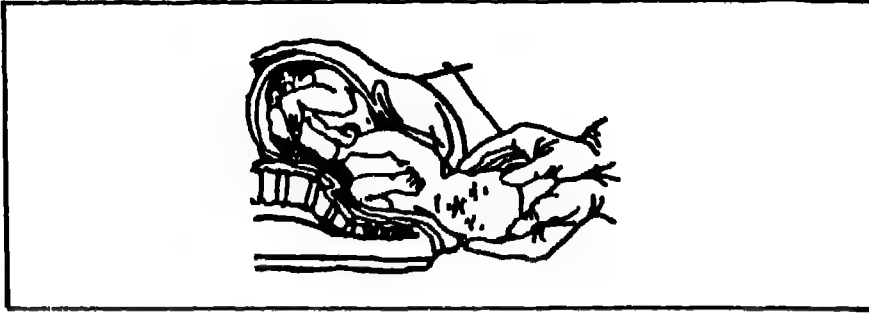
قد لا يتحقق لمثل هؤلاء المواليد درجة كافية من نضج المخ ، ولذلك قد يولد عدد كبير منهم ونسبة ذكائه أقل من المعتاد ، بسبب عدم اكتمال انقسام خلايا المخ أو بسبب عدم اكتمال حجم هذه الخلايا .

هنا وقد أصبح من الممكن باستعمال أساليب الطب الحديثة واستعمال أجهزة معينة وأساليب توفير غذاء معين داخل حضانات خاصة ، رعاية صحة المواليد الذين يولدون قبل الشهر السابع .

وليس هناك ما يؤكد ما يشاع من أن المواليد بعد سبعة أشهر من الحمل يكونون أكثر صحة وأقدر على مقاومة ظروف الحياة من المواليد بعد ثمانية أشهر . كما أن الحالة الانفعالية ، وضعف القدرة على تحمل الإحباط ، التى قد تلاحظ عند من يولدون قبل اكتمال أشهر الحمل قد يرجع إلى عدم نضج الجهاز العصبى المركزى نضجاً كاملاً ، أو لأنهم ينشأون على التدليل والتسامح والرعاية الزائدة كما ذكرنا .

الولادة السعيدة :

الميلاد السعيد هو الذى يتم بعد فترة الحمل الكاملة وتتراوح بين ٢٥٩ إلى ٢٩٣ يوماً . ويتم الولادة السعيدة عادة دون الالتجاء إلى عمليات جراحية أو قيصرية . كذلك فإن الولادة السعيدة يتم فيها انفتاح عنق الرحم كمرحلة أولى ثم يزداد ضغط عضلات الرحم لاتمام طرد الجنين كمرحلة ثانية . ويكون الميلاد بحيث يبدأ بنزول رأس الوليد أولاً ، ويتم المرحلتان فى فترة تتراوح بين ٤ - ٣٠ ساعة ، ولكن الولادة المثالية تتم فى فترة لا تزيد عن ١٣ ساعة وذلك حتى لا يتعرض المولود للاجهاد بسبب تقلصات عضلات الرحم مما يظهر على الجنين فى شكل تورم وانتفاخ غير طبيعى . شكل (٧ - ١٠) .



شكل ٧ - ١٠

ولادة طبيعية

(نزول الجنين بالرأس)

الولادة بدون ألم :

تختلف نظرة الشعوب لعملية الولادة ، وبعضها يعتبرها نوعاً من المرض والبعض الآخر يعتبرها عملية طبيعية لا تحتاج لأى عناية طبية . إلا أن الاتجاه الحالى أصبح يهتم وخاصة في الدول المتقدمة - إلى اتمام عملية الولادة في المستشفيات - ولقد اتجه الكثيرون إلى استعمال عقاقير طبية لجعل عملية الولادة بدون ألم ، ومنها عقاقير التخدير والأدوية المهدئة لتقليل القلق وارتخاء العضلات ، وكذلك الأدوية المنومة التي تجعل الأم - خاصة القلقة من عملية الولادة - تنسى كل شيء عن آلام الولادة .

والمهم هنا أن هذه العقاقير لها أثر سىء على الجنين . ففي دراسات سليجمان وآخرين (Seligmann et al. 1976) وجد أن العقار الذى يكفى لتخدير امرأة وزنها ١٢٠ رطلاً يضر الجنين إذا كان وزنه ٦ أرطال .

إن العقاقير التي تؤثر في حركة تنفس الجنين أو في حاجته من الأوكسجين عن طريق المشيمة هي دائماً خطيرة ، نظراً لأن حرمان الجنين من الأوكسجين عند الولادة قد يؤدي إلى تلف دائم في المخ . والتخدير عن طريق الحبل الشوكي للأم قد يترتب عليه انخفاض شديد في ضغط الدم عند الأم ، ويترتب عليه بطء دقات القلب عند الجنين ونقص امداد الجنين من الأوكسجين من الأم .

ولقد أجريت دراسات عديدة أكدت أن هناك علاقة كبيرة بين معالجة عملية الولادة بالتخدير والأدوية ، وبين أداء الأطفال من مواليد هذا النوع ، على اختبارات التوتر العضلي والبصر والنضج العام . وكلما ازدادت الأدوية المعطاة ازداد ضعف الأطفال المواليد بعد

ذلك . ولا تقتصر مظاهر الضعف هذه عند حد الأيام الأولى من الولادة بل قد تمتد لفترة تطول من ثلاثة إلى خمسة أسابيع بعد الولادة وهي مرحلة نمو حرجة جداً .

ومن ناحية أخرى تبين أن الخوف لحظة الولادة قد يسبب التوتر العضلي وأن هذا بدوره يسبب ما تشعر به الأم من آلام . وأنه إذا أمكن تقليل هذا الخوف حلت المشكلة جميعاً .

لهذا كله ، تنصح الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال بأن تعطى العقاقير والمهدئات وغيرها عند الولادة بأقل قدر ممكن حفاظاً على صحة الأجنة . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى اتجه الفكر العلمي والنفسى ، وطب أمراض النساء حالياً إلى استعمال أساليب العلاج الطبيعي عند الولادة ، وينصح الكثيرون باستعمال طرائق عقلية ونفسية منها أن تركز الأم على عملية الولادة ، وأن تمارس التمارين الرياضية ، وأن يعمل لها تهيؤ نفسي لعملية الولادة بآلامها وآمالها . وهناك تدريبات عديدة تجرى للأم وتعليمات تعطى لها قبل الولادة ، بعضها لشرح عملية الولادة وتفسيرها ، وبعضها لتعويدها على استرخاء العضلات وحبس التنفس أو التنفس العميق وغير ذلك ، مما يساعد على استرخاء العضلات . وهذا كله مما يؤدي لتقليل من آلام عملية الولادة ، وجعلها تتم في وقت أقصر وبجهد أقل مع التقليل من استخدام العقاقير .

الاحتفال بالمولود :

يختلف نوع الاحتفال بالمولود الجديد من ثقافة إلى ثقافة ، فبعضها يعتبر العمليات مجرد حدث طبيعي ، وبعضها يعتبرها مناسبة مقدسة . وفي بعض الثقافات يفصل الوليد فور ولادته عن الأم فصلاً تاماً ، وفي بعضها يستمر في أحضان الأم حتى سن الثالثة ويطعم من صدرها ولا يطمع قبل أن يتم الثالثة من عمره .

ورغم ما هو معروف في بعض الثقافات الحديثة من عدم الاهتمام بالأم الوليد ، فإن علماء فرنسيين يؤكدون أن أزمة الميلاد تترك آثاراً سلبية في « نفسية » الوليد ، وذلك تمثيلاً مع آراء فرويد . ولذلك يرون ضرورة أن يعقب عملية الولادة تناول الرقيق للمولود والاهتمام بوضعه في أحضان أمه ، واعطائه فرصة ليكون قريباً من الدفء العاطفي للأم ، وأن يترك إلى جوارها فترة من الوقت (Fein, 1978) .

وفي دراسة تتبعية تبين لهؤلاء العلماء أن الأطفال الذين يتركون بجوار الأم فترة بعد الولادة ، يعيشون بعد ذلك على « المرح والانطلاق والرضا والقناعة » . كذلك يؤكد آباء هؤلاء الأطفال الذين يأخضون رعاية بعد الولادة ، وينعمون بالعطف والحنان ، أنهم لا يعانون مشكلات خطيرة في النوم أو تناول الطعام أو العلاقة مع الأم ، كما أنهم يكونون أكثر تكيفاً من الناحية الاجتماعية من غيرهم .

ولهذا يرى هؤلاء العلماء أن الهدوء وقلة الضوء ، والتناول العطوف والاحتضان الحائى وعدم وجود الأصوات العالية ، كل هذا يساعد على نمو نفسى سليم . ولو أن علماء آخرين يعارضون هذه الفكرة ويرون أن الأضواء والتلامس والتحريك تستثير الأعصاب من هدهودها وتساعد على تنشيط الجهاز العصبى . وعلى أى حال فإن أى ظروف تؤدى إلى ازعاج المولود الجديد لا يمكن أن تكون شيئاً ينصح به . ذلك أن قدرة الوليد على التعلم ، كما سنرى فيما بعد ، تبدأ فى وقت مبكر جداً عما كان يظن سابقاً . كما أن الاستجابة للمثيرات القوية عن طريق الأفعال المنعكسة ، تبدأ فى مرحلة ما قبل الميلاد .

خلاصة :

إن مرحلة ما قبل الميلاد لها أهميتها الكبرى كأحد العوامل التى تؤثر فى نمو الفرد مستقبلاً . فقد يتعرض الجنين ذو الصفات الوراثية المعينة للعديد من الظروف والعوامل التى قد تحدد مسار نموه بطريقة مختلفة عما كان يمكن أن يحدث لو تغيرت هذه الظروف .

ولعل من أهم الفترات فى هذه المرحلة الفترة ما بين الأسبوع الثالث والأسبوع الثامن للحمل . ذلك أن هذه الفترة هى التى يحدث فيها معظم التغيرات الفمائية اللازمة لتكوين الكائن الحى الإنسانى . ويحدث هذا بمعدل من السرعة أعلى من أى فترة أخرى فى هذه المرحلة .

ومن أهم ما يؤثر فى التكوين الجنينى فى مراحله المختلفة ، صحة الأم وغذاؤها وما تتعرض له من أمراض ومن أزمات نفسية وكذلك ما تتعاطاه من أدوية أو عقاقير أو مخدرات . وربما كانت السنة الأولى فى حياة الفرد خارج الرحم استكمالاً لهذه الفترة التكوينية ، بحيث تمتد بعض الظروف والعوامل السابق ذكرها فتظل عاملاً فعالاً فى تحديد النمو حتى نهاية تلك السنة .

الفصل الثامن الطفل حديث الولادة الوليد من الانعكاسات إلى الأفعال

* مقدمة.

* اختبار كفاءة الطفل حديث الولادة.

* المظهر العام لجسم المولود.

* بعض الخصائص الفسيولوجية للطفل حديث الولادة.

* سلوك الطفل حديث الولادة.

* الحواس لدى الطفل حديث الولادة.

* تنظيم الخبرات الحسية لدى الطفل حديث الولادة.

* قدرة الطفل حديث الولادة على التعلم.

* خلاصة.

الطفل حديث الولادة

(الوليد)

مقدمة :

يعتبر الشهر الأول من حياة الطفل (الوليد) محكا لمدى قدرته على النضال من أجل البقاء ، حيث يولد الطفل ولديه بعض الخصائص الذاتية من حيث ما يستطيع أن يقوم به من استجابات ، وما يمكن أن يصل إليه من النمو الجسمي ، وكذلك من حيث قابليته للتعلم واكتساب الخبرات . وعلى أساس ما قد يكون لدى الطفل من خصائص ذاتية في هذه النواحي : سواء من حيث الانعكاسات الأولية أو غيرها من الاستجابات ، أو من حيث ما قد يكون لديه من طاقات عضلية وقدرات حسية ، وغير ذلك مما يدخل في تكوينه البيولوجي العام ، يتوقف شكل التفاعل بين الطفل وبيئته ، مما يؤثر في تحديد المسار الذي تتجه فيه عملية النمو فيما بعد إلى حد كبير .

ولأهمية هذا كله فقد أفردنا لهذه الحقبة^(١) من مرحلة المهد فصلا خاصا نتناول فيه تلك الخصائص ، وما يمكن أن يترتب عليها في عملية النمو ، وذلك بناء على التفاعل المتبادل بين الطفل بهذه الخصائص من ناحية وبين بيئته من ناحية أخرى .

اختبار كفاءة الطفل حديث الولادة :

ظهرت مقاييس جديدة لتقييم الوليد ومعرفة مدى كونه في حدود السواء أو حيدة عن هذه الحدود ، ومن أهم هذه المقاييس مقياس أبجر (Apgar & Beck, 1972) . ويتناول هذا المقياس الذي ظهر في منتصف الخمسينات والذي يطبق في الخمس دقائق الأولى بعد الولادة ، نواحي خمسة هي :

- ١ - النبض .
- ٢ - التنفس .
- ٣ - قوة العضلات .

(١) اختلف علماء النفس في تحديد المدة التي يطلق عليها مصطلح « الوليد » أو « حديث الولادة » . وسوف نستعمل هذا المصطلح هنا ليعني المولود الجديد في الأربعة أسابيع الأولى بعد الولادة ، وإن كان بعض العلماء يقصر هذه المدة على الأسبوعين الأولين من الحياة .

٤ - درجة الامتثارة الانعكاسية .

٥ - لون الجلد .

هذه النواحي تقمّ بدرجات تتراوح بين صفر و ٢ لكل ناحية . وبذلك تكون النهاية العظمى هي (١٠) درجات فإذا كانت الدرجة تتراوح بين ٧ و ٩ ، يعنى ذلك أن لدى المولود فرصة أكبر لمواجهة تحديات البيئة التي تختلف كثيرا عن بيئة الرحم . ويعنى العكس أى أن الوليد في مشكلة ويتطلب الأمر وضعه في جهاز خاص إذا قلت عن ٣ درجات . أما إذا وقعت الدرجة بين ٤ و ٦ درجات فذلك يعنى أن الطفل قد يواجه بعض الصعوبات في النمو مستقبلا . ذلك أن هذه الجوانب تعتبر أول المؤهلات الضرورية للتأقلم مع البيئة الجديدة . وبمعنى آخر فإن التنبؤ بقدرة الوليد على مغالبة البيئة الجديدة تعتبر محصلة درجته في هذه النواحي ، وذلك بناء على معايير طبية بأساليب تكنولوجية خاصة . وبين الجدول التالي معاني الدرجات التي يحصل عليها المولود على مقياس « إيجار » في كل ناحية من النواحي الخمسة .

جدول ٨ - ٩ : بين معاني الدرجات التي يحصل عليها المولود في اختيار « إيجار »

الدرجة الناحية	صفر	١	٢
سرعة دقات القلب	غير موجودة	أقل من ١٠٠ في الدقيقة	١٠٠-١٤٠ دقة في الدقيقة
التنفس	لا تنفس لمدة تزيد عن دقيقة	بطيء وغير منتظم	تنفس منتظم
المضلات	مرتخية	ضعيفة في الأطراف	ومرأخ عاوى حركتها نشطة
الاستجابة الانعكاسية اللون	غير موجودة أزرق شاحب	تألم الجسم وردي والأطراف زرقاء	مرأخ قوى جميع الجسم وردي

المظهر العام لجسم المولود :

يبدو المولود نحيفا ، حيث يكون جلده مجمعا ، أحمر اللون ، تغطيه طبقة شمعية كانت تحميه جنينا . وقد يكون رأسه مغطى بشعر كثيف لا يلبث أن يتساقط كله . وقد تكسو جسمه حصير من الشعر مما يزيد شكله غرابة . وقد يزعج الأم ويحجب أملها في بعض الحالات هذا الشكل العام شبه المشوه ، الذى يحكم عليه لأول وهلة أنه بعيد عن شكل الكائن البشرى .

ويكون رأس الوليد كبيرا نسبيا حيث يشكل $\frac{1}{4}$ طول الجسم (بينما هى عند الراشد لا تعدو $\frac{1}{10}$ من طوله) . وتبدو العظام فى الجمجمة وكأنها لم تتم تماسكا ، لعدم اكتمال تكلس الجمجمة ، كما أن قمة الرأس تبدو طرية جدا عند اليافوخ .

وبعد معركة الولادة الرهيبة يفرق المولود فى سبات عميق ، بينما يتعرض البعض للمتاعب ، حيث قد يظل المولود يقظا مدة طويلة ، خاصة فى حالات الولادة التى تتم بعد حمل عانت فيه الأم .

وفى خلال الخمسة عشر يوما الأولى تستقر لدى الوليد عمليات التنفس ، وتنظم البورة الدموية ، ووظائف الهضم . وعادة ما يفقد الوليد شيئا من وزنه ، حيث أنه كان يحتفظ بنسبة من الدهن فى جسمه حتى يتوفر له الغذاء المناسب عن طريق انعكاسات المص والبلع التى يتعلمها خلال أيام من الولادة أو بعدها مباشرة .

وفى هذه المرحلة يصرخ الوليد ، وهذا يقوى الرئتين . وهو يصرخ لفترة طويلة ، دون أن يزرف دما . كذلك يلاحظ أن دم الوليد يتعرض بعد الولادة ، وأثناء التأقلم مع البيئة الجديدة ، لظاهرة غريبة من التكسر والاتلاف فى كريات الدم الحمراء ، تستمر حتى تبدأ مصادر توليد هذه الكريات فى العمل ، وهى المصادر التى تكون داخل جسم الوليد ، كتنخاع العظام والكبد والطحال وغيرها .

ويختلف الوزن عند الولادة من حالة لأخرى حسب ظروف ما قبل الميلاد ، وقته يرجع ذلك لعوامل وراثية ، أو يتأثر بالفصل من السنة التى حصلت فيه الولادة ، وغير ذلك . ويختلف الوزن حسب الأوضاع الثقافية ، فمواليد الهند يكون متوسط وزنهم ٢,٧٤ كيلو جرام (٦ أرطال) ، بينما الهنود الحمر فى أمريكا يكون متوسط وزن الوليد حوالى ٣,٦ كجم (٨ أرطال) . وهكذا ، حسب مستوى التغذية ، ومصادر الرعاية الطبية . هذا ولا يمكن تحديد مقدار الاختلاف الذى يرجع للبيئة وذلك الذى يرجع للوراثة فيما يتعلق بالوزن لأن العاملين غالبا ما يكونان متداخلين فى تأثيرهما على وزن الجنين . (راجع أثر تغذية الأم فى نمو الجنين) .

بعض الخصائص الفسيولوجية للطفل حديث الولادة :

لكي يستطيع الوليد أن يتوافق مع البيئة الجديدة ، نجاهه ينمو بمعدل سريع جدا ، فتفسه ضعف تنفس الراشد ، ويدق قلبه ١٢٠ نبضة في الدقيقة (الراشد ٧٠ - ٨٠) ، ويخرج البول ١٨ مرة يوميا ، وتكون حركة الأمعاء لديه سبعة أضعاف حركتها عند الراشدين . ولكي يعد نفسه ويدخر طاقته لاستمرار بذل هذا الجهد ينم ١٤ - ١٨ ساعة كل ٢٤ ساعة . ذلك أن حركة الوليد مثلا بالنسبة لوزن جسمه تعادل ثلاثة إلى أربعة أضعاف حركة الراشد بالنسبة لوزن جسمه . لهذا كله يكون معدل نموه الجسمي في السنة الأولى كبراً جداً (Caplan, 1973) . ويكون المخ والجهاز العصبي مركز كل هذه الأنشطة ، ولذلك يكون في حالة نشاط زائد لاستحداث أقواس عصبية جديدة ، تعتبر أساس التعلم والنمو . ويكون معدل نمو المخ في قمته قبيل الولادة ، ولا يوجد في جسم الإنسان أى جهاز آخر ينمو بذلك المعدل . فعند الولادة تكون الوصلات العصبية الشوكية كادت أن تكتمل ، ويعتبر هذا علامة على القدرة على التوصيل العصبي بشكل كامل : ويشذ عن هذه القاعدة العصب البصري ، وأعصاب الشم ، إذ لا تكون الوصلات العصبية قد اكتملت نموها في هاتين المنطقتين . أما عن أعصاب السمع فإنها تبدأ في الاكتمال في الشهر السادس من الحمل بعد اكتمال تكوين الأذن بأجزائها . وعندئذ يستطيع الجنين أن يستجيب انعكاسيا لمجرد الأصوات . مع ذلك فالطفل عند الولادة يتأخر في السمع قليلا ، وربما كان ذلك راجعا إلى امتلاء الأذن الوسطى ببعض السوائل .

سلوك الطفل حديث الولادة :

بمجرد خروج الطفل من الرحم ، فإنه يستطيع أن يتنفس ويستخلص الأوكسجين ، ويبحث جادا عن الطعام ، ويتلعه في القناة الصحيحة ، كما يدير رقبته ورأسه يمنة ويسرة ، ويستنجد بمحا عن العون في كل ما لا يستطيع عمله بمفرده . كذلك وجد أن الوليد يستجيب بعدم الارتياح إذا فقد السند أو سقط ، أو قيدت حرية الحركة لديه . ويمكن أن نصنف سلوك الطفل حديث الولادة في ثلاثة أشكال : السلوك العشوائى (أو التلقائى) ، الأفعال المنعكسة ، والاستجابات المتخصصة .

السلوك العشوائى :

السلوك العشوائى هو ما يصدر من الوليد من حركات سواء من الجسم كله أو من بعض أعضائه ، بشكل تلقائى أى دون وجود مثير محدد واضح يعتبر مسؤولا عن هذه الحركات . وقد تساءل العلماء هل توجد أنماط واضحة لهذا السلوك ؟ أو بمعنى آخر هل نستطيع أن نلاحظ حالة يتخذ فيها هذا السلوك نمطا يختلف عن نمط آخر يتخذه في حالة

أخرى ؟ وبعد دراسات عدة للإجابة على هذا السؤال استطاع بعض العلماء (Hutt, Lendard & Precht, 1969) أن يجد عددا من الأنماط التي يمكن أن يتشكل فيها هذا السلوك . ويشترط في النمط أن يكون :

- ١ - مستمرا بشكل ثابت لفترة معينة من الزمن .
 - ٢ - متكرر الحدوث بالنسبة لطفل معين .
 - ٣ - قابلا للملاحظة في عدد آخر من الأطفال .
- وقد استطاعت (Beintama) في سنة ١٩٦٨ عن طريق الفحص العصبي أن تحدد خمسة أحوال متميزة من هذا الأنماط السلوكية (Beintama, 1968) :
- حالة ١ : تنفس منتظم ، عيون مغلقة ، لا حراك .
 - حالة ٢ : تنفس غير منتظم . عيون مغلقة ، لا توجد حركات كبيرة .
 - حالة ٣ : عيون مفتوحة ، ولا حركات كبيرة .
 - حالة ٤ : عيون مفتوحة ، حركات واضحة وكبيرة ، لا بكاء .
 - حالة ٥ : عيون مفتوحة أو مغلقة ، مع بكاء وصياح .

ولقد وجدت هذه العاملة أن هناك ست تشكيلات تنظم فيها هذه الحالات الخمسة . في ثلاث من هذه التشكيلات تغلب إحدى هذه الحالات على الوليد منذ اليوم الأول للميلاد . فتكون الحالة الثالثة من نصيب ربع عدد المواليد (أى تكون هي الأغلب لديهم منذ اليوم الأول للميلاد) والحالة الرابعة من نصيب عدد مماثل ، والحالة الخامسة من نصيب عدد أقل . إلا أنه بالتدرج ، وفي مدى تسعة أيام نأخذ الحالة الرابعة في الظهور على عدد أكبر من الأطفال . ومعنى ذلك أن الحالة الأعم بالنسبة للمواليد تصبح عندئذ هي زيادة النشاط اليقظ والحركة السريعة .

وهناك فروق فردية من حيث الفترة التي يقضيها الطفل في كل حالة من هذه الحالات قبل أن تتم عملية الاستقرار . وتلاحظ الأمهات هذه الفروق إذا كانت موجودة بشكل واضح . فتلاحظ الأم مثلا أن ابنها الأول كان ينام في هدوء ويستيقظ دون جلبة في حين أن أخته الصغرى لم تكن تترك لها لحظة دون انشغال بتهديتها .

وغنى عن البيان أن مثل هذا التفاير في الأنماط قد يكون له تأثير واضح في معاملة الطفل من جانب القائمين على رعايته . فالطفل غير المستقر قد يكون صعب المراس من ناحية الوالدين ، وبالتالي قد ينعكس ذلك على الطريقة التي يعاملونه بها عندما يجنون أنه قد أصبح

متعبا وبصعب عليهم التنبؤ بما يريد . وسوف نولى هذه النقطة اهتمامنا عند الكلام عن رعاية الطفل في هذه المرحلة .

ومن الطريف أن العاملة المذكورة قد وجدت أنه في خلال اليومين الأولين يصعب أن تتغير الحالة التي يكون عليها الطفل مهما فعل المحيطون . هذا في حين أنه قد يصبح من السهل بعد ذلك التأثير في الحالة كنتيجة لتناول الطفل بشكل أو بآخر في محاولة لتهدئته . وربما كان في معرفة هذه المعلومات عن الفروق الفردية في السيطرة المؤقتة لحالة ما على الطفل ، شيئا من التهذؤ للوالدين الذين قد يقلقان بوضوح عندما تسيطر على مولودهما حالة طويلة نسييا من عدم الاستقرار .

الأفعال المنعكسة :

إلى جانب تلك الحركات العشوائية تتحرك عضلات الوليد بطريقة آلية وينمط « لا إرادى » يسمى « الفعل المنعكس » . وعن طريق ذلك يبدى الوليد عددا من الاستجابات الحركية التي تساعد على أن يتكيف مع العالم الخارجى ، كما يلاحظ ذلك عندما يرفض الوليد طعاما مرا ، أو عندما يجذب ساقه مثلا بعد الشك بدبوس ، أو عندما يستدير برأسه جهة المصير عندما تلامس الأنامل وجهه أسفل الحذ ، وهكذا .

وتساعد بعض هذه الانعكاسات على المحافظة على الحياة عن طريق البحث عن الغذاء ، ومثال ذلك الانعكاس الذى أتينا به على سبيل المثال في نهاية الفقرة السابقة ، ويسمى « الانعكاس الانتحائى » ذلك أن الطفل عندما يلمس خده أو يلمس طرف فمه أى شيء ، تستدير رأسه ناحية ذلك الشيء الملامس ، كما لو كان يبحث عن الحلمة لكى يرضع . وبمجرد حصول الطفل على الطعام يتبع ذلك مباشرة انعكاس الرضاعة . وقد أمكن ملاحظة الانعكاس الانتحائى عند أطفال لا يزيد عمرهم عن ٣٠ دقيقة ، وذلك في أثناء يقظتهم . ولا يظهر هذا الانعكاس أثناء النوم .

وهناك بعض الانعكاسات ذات الصفة الوقائية كرمش العين ، والكحة والشرقة لطرد الطعام من القصبة الهوائية ، وانعكاسات الألم التي تجعله ينسحب من مصدر الألم ويصيح غاضبا .

وهناك ما يسمى بانعكاس مورو (Moro) ويعتقد البعض أنه جزء من ميراث الإنسان عن القردة العليا في أثناء عملية التطور . وهو عبارة عن حركة تقويس الظهر وإبعاد الرأس والدفع بالذراعين والساقين إلى الأمام ثم جذبها إلى الداخل ، وذلك عند سماع صوت مرتفع أو رؤية ضوء مبهر أو التغيير المفاجئ لوضع الرأس .

إن مورو مكتشف هذا الانعكاس يرى أنه بقايا من الحركة التي كان يقوم بها الحيوان للتعليق بالأغصان أو ما إليها . ويختفى هذا الانعكاس في الشهر الثالث إلى السادس .

وهناك انعكاس بابنسكى (Baninski) وهو عبارة عن انفراج أصابع القدم عند ضرب الكعب ويختفى هذا الانعكاس في الشهر الرابع إلى السادس بعد الميلاد . وإذا بقي هذان الانعكاسان الأخيران بعد المدة المقررة لها فإن ذلك يدل على وجود تلف عصبي .

كذلك هناك بعض الانعكاسات المعقدة نوعا ، كانعكاسات توتر الرقبة وبصاحبها حركات في الذراعين والساقين ، وذلك عند إدارة الرقبة لجهة أو لأخرى وعدم إعادتها إلى مكانها الطبيعي . وهناك أيضا الانعكاس الشهير ، وهو إنعكاس القبض على أى شيء يوضع في راحة اليد ، بالأصابع جميعها .

هذا وتعتبر صحة هذه الانعكاسات دليلا على النضج العصبي السليم . ذلك أن المرجح أن الوليد ، بعد بضعة أيام ، يكون في حالة صحية غير مطمئنة إذا لم يغمض عينيه للضوء المبهر أو يتأثر باللمس أو الشك بالدبوس ... الخ . ويوضح الشكل (٨ - ١) بعض هذه الانعكاسات .

إن هذه الاستجابات الانعكاسية تعتبر مؤهلات ضرورية لتعلم خبرات أكثر تطورا في حياة الطفل فيما بعد ، على أن هذا التطور لا يكون بالضرورة من البسيط إلى المعقد ، كما أنه لا يسير دائما بشكل مضطرب .

فبعد أن تختفى انعكاسات مورو السابق الإشارة إليها تحمل عملها استجابات انعكاسية أخرى هي تلك التي نسميها بالانعكاسات الانتفاض المعروفة لدى الراشدين وهي استجابة أكثر بساطة من سابقتها .

ويقدم لنا سلوك السباحة مثلا آخر أكثر طرافة . فالطفل في سن أسابيع قليلة يظهر كفاءة واضحة في السباحة . فحركاته في الماء تكون من حيث التناسق والتأزر والقوة بحيث تدفعه إلى الأمام دون ما اضطراب . ومع ذلك فإنه عندما يصل إلى أربعة أشهر تقريبا يضطرب لديه سلوك السباحة هنا ويصبح غير متكافئ ، ثم يستعيد الطفل بعد ذلك قدرته على السباحة مرة أخرى عندما يبلغ الستين .

وكما يحدث في السباحة يحدث أيضا في المشي . فانعكاس الخطو يظهر بوضوح في الأسبوع الأول للحياة ، حيث يمكن للوليد أن يخطو إذا ما حمل حملا خفيفا من تحت الذراعين بل ويمكنه أيضا تخطي العقبات البسيطة . ثم تختفى حركة الخطو هذه عندما يصل الطفل إلى سن ثمانية أسابيع ، ويظل كذلك حتى نهاية السنة الأولى تقريبا حيث يبدأ في تعلم المشي بمفرده مرة أخرى (شكل ٨ - ٢) .

ويلخص الجدول ٨ - ٢ الاستجابات الانعكاسية عند الوليد



شكل ٨ - ١

بعض الانعكاسات الشهيرة عند الوليد



شكل (٨ - ٢)
استجابة المشى الانعكاسية عند الوليد

جملول ٨ - ٧ : الاستجابات الانعكاسية عند الوليد

الوظيفة	مسار النمو	الاستجابة	التفسير	اسم الاستجابة
حماية العينين من الشدات القوية	دائم	إغلاق جفون العينين	ومع الضوء	إغلاق العينين
غير واضحة في الوليد الذي لديه أمراض عقلية	أكثر وضوحاً في أول يومين من الحياة	انقباضة أو امتداد سريع للركبة	ضربة خفيفة على الوتر العنق تحت الركبة	نبوة الركبة
عدم ظهوره بحد على عطل في الحبل المشوكي الأسفل	يختفي قبل نهاية السنة الأولى	تطرد أصابع القدم للخارج	ضربة خفيفة لأصبع أو باطن القدم	ماينسكي
عدم الظهور يعني تلف العصب الوركي	تستمر الظهور في أول عشرة أيام ، وظاهرة ولكن ليست بنفس القوة فيما بعد	إنشاء الرجل	وعبر أخصص القدم بالنبوس	السحب أو الامتداد
ضعيفة أو غثية عند الأطفال	تختفي حوالي الشهر الرابع ، يظهر مكانها القبضة الإرادية	قبضة قوية باليد	ضربة خفيفة على راحة اليد	قبضة يد لا إرادية
عدم الظهور يعني أنه يوجد تعطل خطير في الجهاز العصبي المركزي	يختفي في الشهر السادس أو السابع	يومي اللارعين للخارج ثم تجاه بعضها ، مد الساقين وأصابع اليد	صوت عال ، مز القراش ، قتلان الدعم أو سحب	مسرد
	لا يظهر عند الأطفال المصابين بتصلب عصب يظهر عند الكبار المصابين بتصلب الدماغ	يلبر رأسه تجاه المصدر	لمس عند الوليد	إدارة الوجه تجاه المثير
المص الضعيف يظهر عند الأطفال المولود أو الذين تناولت أمهاتهم علاجاً أثناء الميلاد	خفيف وغور متقطع في الأيام الثلاثة الأولى	مسح مسنون	وضع الإصبع في الفم	المسح
يمكن أن يساعد على الانفعال إلى السباحة الإرادية	يختفي في حوالي الشهر الثامن	يستطيع السباحة ، الرأس للأعلى الزفير عن طريق الفم يبطئ	وضع الطفل في الماء	السباحة

الاستجابات المتخصصة :

إلى جانب الاستجابات « التلقائية » أو العشوائية ، والأفعال المنعكسة ، سواء منها البسيطة أم الأكثر تعقيدا ، يوجد نوع آخر من الاستجابات الذى يلاحظ على الطفل فى الأيام الأولى من حياته ، والذى يشبه بعض الأنماط الثابتة للسلوك عند الحيوان .

هذه الاستجابات الأولية (أى التى تصدر من الطفل دون تعلم) مثلها مثل غيرها من الاستجابات الأولية الأخرى ، تؤدي وظيفة خاصة فى حياة الكائن الحي الإنسانى ، وتساعد على المحافظة على حياته . وهى وإن كانت تشبه الأفعال المنعكسة من هذه الناحية إلا أن الفرق بينهما هو فرق فى الدرجة وليس فى النوع . فالاستجابات المتخصصة هذه تتم عن نوع من السلوك الذى يستمر مدة أطول ويرتبط به من البيئة الخارجية مقدار من المثيرات أكبر من تلك التى ترتبط بها الأفعال المنعكسة ، كما أنها تساعد على أداء عدد أكبر من الواجبات .

وفيما يلي أمثلة لهذه الأنماط المتخصصة من السلوك الأولى :

الرضاعة :

تعتبر الرضاعة مثالا طيبا من أمثلة نمط السلوك الأولى المتخصصة ، وهو يتركب من مكونات عديدة أهمها :

الانعكاس الانتمائى أو الجلبرى ، الذى يساعد الطفل على العثور على الحلمة . وعندما يتم للطفل ذلك فإنه يقوم بحركة ثنائية يبدؤها بعد العثور على الحلمة مباشرة ، هى الحركة المزدوجة للرضاعة . وهى : المص إلى داخل الفم ، وبها يستطيع أن يسحب اللبن من الزجاج أو الثدي ، وفى نفس الوقت الضغط على الحلمة باللسان لضغط يدفع اللبن إلى الخارج . ثم تأتى عملية البلع ، وهى عملية معقدة تحتاج إلى التآزر بين البلع والمص والتنفس معا . إن البلع يتم فى فترة التوقف بين الشهيق والزفير . ولكى يحتفظ الوليد بتيار اللبن غير متقطع مع عدم الانحلال بالتنفس ، فقد زود الوليد بقدرة على البلع تبلغ سرعتها ثلاثة أمثال تلك القدرة عند الراشدين .

وهناك علاقة كبيرة بين المص والرضاعة من ناحية والحركة من ناحية أخرى ونلاحظ هذه العلاقة فى أن الأطفال الذين ينعمون بقلدر وافر من الرضاعة يكونون أكثر هدوءا وأقل توترا ممن يحرمون من هذه المتعة . كذلك تقل حركة المولود العشوائية أثناء الرضاعة . ولعل من المناسب هنا أن نشير إلى دراسات عديدة أكدت أن حرمان الوليد من الرضاعة قد يطور جهازا عصبيا يميل إلى التوتر . كما ثبت أن المواليد الذين يحرمون من دفاء صدر الام أثناء

الرضاعة يكونون أقل توافقاً فيما بعد . وسوف نتناول الممارسات الوالدية المختلفة في عملية الرضاعة وأثرها في تكوين شخصية الطفل فيما بعد ، في الفصل الأخير من هذا الباب .

وتخضع عملية المص والرضاعة لقوانين التعلم في زيادة عملية المص ، وزيادة التأزر العضلي الحركي العصبي أثناء الرضاعة أو المص ، فالخليب يعتبر مكافأة طيبة تدعم استجابات المص والضغط معا ، ويدعم كذلك عادات أخرى كالقبض والامساك بالزجاجة أو الثدي .

البكاء :

من الأمور التي تشغل بال الآباء كثيرا بكاء الوليد . وهو موضوع يختلف فيه الآراء فبعض العلماء يرون ترك الوليد يبكي لمدة تتراوح بين ١٥ - ٢٠ دقيقة وهي حالة تقوى عضلات الصدر والرئتين ، والبعض يرى أن يستجيب المجتمع فوراً لبكاء الوليد ، خاصة إذا كان له دافع كالجوع أو الألم الناتج عن أى سبب آخر . وتستطيع الأمهات عادة تمييز بعض الصيحات وأسبابها ، خاصة تلك التي ترجع للجوع أو الألم . وسوف نتناول هذه القضية بالمناقشة عندما نتحدث عن رعاية الطفل في هذه المرحلة .

وهناك أربعة أنواع من الصياح أو الصراخ أو البكاء :

١ - بكاء الولادة ويستمر ثانياً أو بضع ثوان بعد أخذ نفسين عميقين يسببان أحيانا آلاماً في الرئتين .

٢ - البكاء الأساسي بسبب الجوع . ويسمع عاليا بعد بضع ساعات من الوجبة السابقة (من ٢ - ٤ ساعات) .

٣ - استجابات بكاء الألم وأمكن دراستها نتيجة آلام الشك بالأبرة أو عند الحقن . وهي طويلة عنيقة يعقبها صمت طويل ثم بكاء مرة ثانية بعد استعادة التنفس ويصاحبها توتر عضلي في الوجه وتقلصات عديدة في عضلات مختلفة من الجسم .

٤ - بكاء الغضب ويشبه البكاء الأساسي مع مزيد من دفع الهواء عبر الأحبال الصوتية .

هنا ويعتبر بكاء الأطفال حديثي الولادة أسلوبهم في التفاهم ولذلك نجد أن الكثير من الأمهات والمربيات يمكنهن أن يتبين دافع البكاء ونوعيته ، وبهم المربين أو الآباء إيقاف البكاء ، لصالحهم أحيانا ، ولفائدة الوليد أحيانا أخرى . وقد يتم ذلك أولاً بالطعام ، فإن لم ينفع فباستعمال المص . وقد وجد أن « الهددة » و« الطبطة » قد تفيء تماماً ، وكذلك « المهززة » السريعة ، لتأثير كل ذلك على الجهاز العصبي اللاإرادي .

ومع ذلك فإن بعض العلماء يرون ألا يستجيب المسؤولون عن رعاية الوليد لبكائه بهذه الأشكال من الرعاية ، وذلك حتى لا تدعم عادة البكاء كوسيلة لاشباع الحاجات غير

الضرورية ، خصوصا وأن الوليد ، بعد أن يكون قد تعود الالتصاق بالأم أو المربية ، قد يستعمل البكاء ، عادة كأسلوب لاستمرار صحبتها له أو احتضانها إياه . وقد يتعرض الطفل بعد ذلك للحرمان من الأم لظروف خارجة ، ولذلك تصبح عملية رعايته مهمة شاقة إذا كانت قد طالت فترة الاتصال العضوى بينه وبين الأم بتلك الصورة السابقة .

كذلك يعمم المواليد عادة استجابة البكاء في مواقف الاحباط فيما بعد . وإذا لم تكن، هناك أسباب عضوية فإن البكاء الكثير عادة يعتبر ظاهرة سلوكية ترتبط بالرعاية الزائدة والتدليل واستمرار احتضان الوليد مع عدم تعويده بالتدرج على الاستقلال ، والانفصال المناسب عن دواء صدر الأم . على أن هذه القضايا جميعا سوف تعالج بشكل أكثر تفصيلا في الفصل الأخير من هذا الباب .

الحواس لدى الطفل حديث الولادة :

ماذا يرى وماذا يسمع ذلك المولود الدقيق الأحمر الوجه المجعد الجلد الذى لا يكف عنا لبكاء ؟ وهل يشم ، وهل يتنوق ؟ ما هى خواص العام المحيط التى تلقت انتباهه أكثر من غيرها ؟ هل العالم بالنسبة له يكون بالفعل ، كما قال وليم جيمس ، خليطا من الأصوات والأصوات غير المحددة ؟ A big bloominng buzzing conhision .

الإجابة هى قطعاً بالنفى . فالوليد فى حلال الخمسة أو السبعة أيام الأولى للميلاد يكون قد تخلص تماما من محنة الميلاد ، وبدأ يحس ويميز علما من الأصوات والأضواء والروائح ، يختلف تماما عما كان يعيش فيه فى أثناء وجوده فى الرحم .

فعلى الرغم من أن مولودنا كان محروما قبل مولده من قدر كبير من الانارة الحسية ، إلا أنه ، مع ذلك ، يصبح بإمكانه استخدام حواسه منذ اللحظة الأولى للميلاد . فعلى خلاف الثدييات الأخرى كالجرى ، مثلا ، الذى يولد أعمى وأصم ، يولد الطفل الإنسانى قادراً على أن يرى ويسمع ويشم ويتنوق .

ولكن كيف وصلت إلنا هذه المعلومات عن قدرة الوليد على الادراك الحسى ؟

ظاهرة الاعتياد :

إن ما يدركه الطفل يعتمد كلية على ما يجذب انتباهه . وعلى ذلك فإذا أردنا أن نعرف ما الذى يكتسبه الوليد من معلومات عن العالم المحيط علينا أن نحدد أولاً ماذا يأسر انتباهه من المثيرات التى تصدر إليه من ذلك العالم .

وقد يكون بإمكاننا أن نعرف ما الذى ينظر إليه الوليد عن طريقة ملاحظة حركة عينيه وقد أمكن رصد هذه الحركة فوتوغرافيا كما أمكن أيضا التقاط الصور التى تقع على بؤرة العين بآلات التصوير .

على أن دراسة استجابة الوليد للمثيرات الحسية الأخرى لها وسيلتها الخاصة وهي تسجيل التغير الذى يحدث فى معدل النبض وكذلك التنفس . ذلك أن الوليد عادة ما يبدى انخفاضاً فى معدل النبض عندما يعرض عليه مثير جديد أو عندما يسمع نغمة موسيقية مختلفة أو عندما يقع على لسانه طعام مختلف مثلاً . هذا التغير فى معدل النبض يشير إلى أن الوليد قد أدرك شيئاً مختلفاً فى البيئة المحيطة ، أو أن هذا الشيء قد أثار دهشته . ولكن عندما تستمر عرض نفس المثير مرة بعد أخرى لفترة من الزمن ، أو عندما يحدث ذلك لخمسة أو ست مرات متتالية مثلاً ، فإن التغير الذى طرأ على معدل النبض يتوقف ويعود النبض إلى معدله العادى مرة أخرى . وإذا كان ذلك المثير مرئياً فإن الوليد فى النهاية يكف عن النظر إليه بالطبع . مثل هذا التوقف فى التغير الذى طرأ على معدل النبض يوحي بأن الوليد قد تحقق الآن من أن المثير المعروض عليه لم يصبح بعد مختلفاً ، ولذلك فهو لم يعد بعد مبهوراً به . وعندما يحدث ذلك فإننا نقول إن الوليد قد اعتاد ذلك المثير . وتسمى هذه الظاهرة بظاهرة الاعتياد . ولكن إذا عدنا نعرض على الوليد بعد ذلك مثيراً مختلفاً (صورة كلب مثلاً بعد أن اعتاد صورة الوجه المعروضة عليه سابقاً) ، فإن معدل نبض الوليد يعود إلى المهبوط مرة أخرى ، وهكذا .

وإذن فمن طريق ظاهرة الاعتياد وكذلك عن طريق رصد حركة العينين عند الطفل وربما أيضاً عن طريق تغير السرعة فى حركة الامتصاص (كميّاس للتذوق) ، أو التوقف عن حركة الرضاع كله كاستجابة للدهشة ، يمكننا أن نعرف الخصائص التى تتميز بها المثيرات التى يجذب انتباه الوليد أكثر من غيرها . وبالتالي يمكننا أن نعرف شيئاً عن مدى تعرفه على العالم من حوله .

ولنبداً الآن بالحواس الخمسة الواحدة بعد الأخرى . .

الإبصار :

يستطيع مولود عمره ساعتان اثنتان أن يتتبع ضوءاً متحركاً . فهو حساس جداً للضوء ، ويفلق عينيه أمام الضوء المبهج . على أن ذلك المولود لا يستطيع أن يركز بصره على أى شيء مرئى إذا كان ذلك الشيء يبعد عنه بأكثر من ثمانى بوصات تقريباً ، ولا حتى إذا كان أقرب من ذلك . وهو فى ذلك أشبه بالشخص الكبير ضعيف البصر عندما ينظر إلى الأشياء . فإذا تحرك شيء على هذه المسافة تقريباً من بصر مولود عمره خمسة أيام (بصرف النظر عما إذا كان ضوءاً أو غيره) فإننا نجد أن مولودنا هذا يكون بإمكانه أن يتتبع هذا الشيء المتحرك . وقد لوحظ أن المولود قد يتوقف عن الرضاعة عند رؤية مثل هذا الشيء (Kagen, Kleen& Zelazo, 1978) .

على أن مولودنا هنا في كل الأحوال لا يستطيع بعد أن يركز على المثيرات المتحركة بعينه معا . فهو يفعل ذلك فقط إذا كان الشيء المرئي ثابتا أمام عييه . ذلك أن التأزر العضلي بين العينين لا يكون قد اكتمل بعد عند الميلاد .

الوليد والألوان :

ويستطيع الوليد أيضا أن يميز بين الألوان كما أنه يفضل بعضها على البعض الآخر . فإذا فرض وأنا عرضنا عليه مكعبا باللون الأخضر ، مثلا ، إلى الحد الذي يصل معه إلى درجة الاعتياد (انظر الفقرة السابقة) ، ثم عرضنا عليه بعد ذلك كرة زرقاء اللون ، فإننا نجد أن انتباهه يعود يركز مرة أخرى على هذا المثير الجديد مستجيبا بذلك للتغير الناتج عن اختلاف اللون . هذا وقد وجد أن المواليد يبدون تفضيلا واضحا للون الأحمر (إذ يأسر انتباههم هذا اللون لمدة أطول) ، ثم اللون الأزرق ثم الأصفر ثم الأخضر على هذا الترتيب (Flaste, 1976).

السمع :

عند الولادة يكون جهاز السمع تام النمو ، ولكن مع ذلك تكون المراكز السمعية بالحاء غير تامة النضج بعد ، كما لا يتم التناسق والتأزر بين فصى المخ الأيمن والأيسر في هذه الوظيفة الحسية الحركية . ولذلك نجد الوليد في الشهور الأولى يجد صعوبة واضحة في تكامل الاحساس السمعي بالأذنين ، لفترة طويلة ، كما يظهر ذلك في اضطراب الحركة أو عدم توافقها مع المثيرات السمعية .

وفي الأسبوعين الأولين تكون العتبة الفارقة للاحساس السمعي عالية وذلك بسبب السائل الذى يتسرب إلى الأذن الوسطى ، ولهذا يحتاج الطفل إلى مثير قوى جدا قبل أن يحدث الاستجابة للمثير الصوتي^(١) . وبعد امتصاص السائل تنخفض العتبة الفارقة للتمييز الصوتي انخفاضا سريعا . والمعروف أن الأصوات العالية تسبب سرعة دقات القلب عند المواليد وأن الصوت العالى قد يكون مما يثير الجهاز اللا إرادى وبسبب تعلم الخوف من الأصوات ثم تعليم الخوف من الشجار أو الضرب أو التأديب الذى يصحبه صراخ عال .

هذا وتؤثر الأصوات في المواليد من طرق ثلاثة مختلفة :

(أ) فهى إما أن تريح الطفل الوليد ، إذا كانت من تلك الأصوات الحانية الرقيقة التى تسمع عند الهدوء ومثلها .

(ب) أو تنبهه ، إذا كان يستغرق في سبات عميق ، وهذا ما يحدث غالبا بسبب طول فترات النوم في هذه السن .

(١) كان المصريون القدماء يستعملون أصواتا قوية من آلات معدنية لتنبه حاسة السمع عند المواليد ولصرف هذا السائل . ولا زالت الطريقة مستعملة في تنبيه مواليدنا حتى اليوم ، في بعض الثقافات الريفية .

(ح) أو تعضبه . إذا كانت من الأصوات المزعجة أى العالية المفاجئة . فنرى مثلا أن الأصوات الإيقاعية المهادنة تسبب الارتياح للوليد ، كما يجذب انتباهه الأصوات التى تقع ذبذبتها فى حدود ذبذبة صوت الإنسان ، وهى بذلك تبلر البذور الأولى لتعلم الخبرات الاجتماعية وعادات الاختلاط أو حب الاختلاط بالغير من البشر .

إن حديثي الولادة يظهرون قدرة عجيبة على الاعتياد على أصوات معينة وكذلك تمييز الأصوات التى تختلف عما ألفوه . كما يمكنهم فى الأسابيع الأولى ، التمييز بين الأصوات الحانية والغاضبة والمناجاة ، وهذه كلها تبدأ بعد فترة الأسبوعين الأولين للميلاد (Leventhal & Lipsitt, 1964) ولعله من الغريب أن يستطيع الوليد فى هذه المرحلة أيضا أن يميز بين نعمتين موسيقيتين لا يفرق بينهما سوى نوتة موسيقية واحدة على سلم الموسيقى .

حواس أخرى :

هناك حواس أخرى تظهر فى هذه الفترة المبكرة ، ومنها حاسة اللمس الجلدى وتظهر لدى المواليد عندما يحس بأصبع يلامس وجهه ، ويدبر رأسه ليقترب منه بفمه . كذلك يحس المواليد بدرجة الحرارة ، ولو أنه لا يميز بين الحار والبارد لكن المهم أنه يستجيب لدرجة الحرارة فى طرفى هذا النقيض . ومع ذلك نرى أن المواليد دائما يزدون نسبة الغذاء للحصول على كميات أكبر من السعرات الحرارية كلما انخفضت درجة الحرارة ، وهذه عملية تتم بطريقة تلقائية أولية ، أى هى سلوك تعويضى يقوم به الجسم عندما يحس الوليد بانخفاض درجة حرارته عما يجب أن تكون عليه .

ولا يحس الوليد بالألم بسهولة فى اليومين الأولين ، وتزداد هذه الحاسة وضوحا بعد ذلك . وتذكر بعض الدراسات أن البنات أسد احساسا بالألم من البنين ، إلا أن دراسات أخرى تلقى ظلالة من الشك على هذه النتيجة .

والذوق قدرة حسية هامة للوليد ، فالمواليد ينظمون كمية ما يشربونه من سوائل حسب المذاق . فهم مثلا يزدردون الطعام المسكر بسرعة أكبر من سرعة ازدرادهم للماء وتقل عن ذلك رغبتهم فى شرب السائل الحامض أو المر أو المملح ، فهم يرفضون ذلك غالبا .

أما من حيث الشم فقد لوحظ أنه فى أثناء الأيام الأولى للميلاد يصبح بإمكان المولود أن يميز بين رائحة ثدى أمه ورائحة ثدى سيدة أخرى (Lipsitt, 1977) .

والآن على أى أساس تنتظم هذه الخبرات الحسية لدى المولود الجديد ؟ بعبارة أخرى هل هناك أسس أو مبادئ معينة تتشكل هذه الخبرات الحسية بناء عليها ، أم أن هذه الخبرات تأتى للوليد متاثرة ، بلا شكل ولا تنظيم ؟

تنظيم الخبرات الحسية لدى الطفل حديث الولادة :

إن عملية تنظيم الخبرات الحسية في أشكال ذات معنى هي العملية المعروفة بالادراك . وهناك عدة نظريات في تفسير نمو الادراك عند الطفل . ولكننا نكتفى بذكر أربعة منها : الأولى ترى أن الادراك ينتج عن عملية تنظيم أولية ، وهي نظرية الجشتالت والمجالين بشكل عام .

والثانية هي النظريات الترابطية التي تنظر إلى الادراك باعتباره استجابة معرفية متعلمة كباقي الاستجابات الأخرى غير الأولية ، وتحكمها نفس قوانين التعلم .

والثالثة ومن أنصارها العالم « يياجيه » وترى أن الادراك ينبثق عن نمو الأفعال الحركية .

على أن هناك نظرية رابعة ترى أن للادراك جانين : الجانب الأول هو ادراك الشكل البارز على أرضية أشد المحسارا وأكثر رتابة ، أما الجانب الثانى فهو ادراك الشكل كشيء يتميز عن شكل آخر . وتؤكد هذه النظرية أن الجانب الأول في الادراك عملية أولية ولها أساس فسيولوجى . أما الجانب الثانى فهو مكتسب عن طريق التعلم . ومن أنصار هذه النظرية التي تعرف بالنظرية « البنائية » (Structuralism) « دونالد هب » (Hebb, 1949) و« جوليان هوكبرج » (Hockberg, 1978) وغيرهما .

ولقد قام بالكثير من البحوث التجريبية على الأطفال حديثى الولادة لحسم القضية في هذا الموضوع . وقد يكون من المفيد أن نذكر بعض هذه البحوث لمن يريد الاطلاع عليها ثم نكتفى باستخلاص ما اتفقت عليه هذه البحوث دون الدخول في تفاصيلها النظرية . ومن أهم هذه البحوث ما قام به « أبلتون » و« كليفتون » و« جولدبرج » (Appleton, Clifton, and Grolberg, 1976) وكذلك ما قام به « برجان » و« هيث » و« مان » (Bergman, Haith & Mann, 1971) وأيضا ما قام به « سالاباتيك » و« كيسين » (Salapatek & Kessen, 1966) . ولقد أجمعت هذه البحوث وغيرها على أنه حتى الأسبوع السابع من عمر الوليد ، يستجيب المواليد لعناصر في الشكل ولكنهم لا يستطيعون أن يستجيبوا للشكل ككل . فمثلا عندما ينظر الوليد إلى الوجه فإن الذى يجذب نظره هو العينان أو النظارات أو مناطق التباين الحادة كالخط الفاصل بين الشعر والجهة كذلك عندما عرضت على هؤلاء الأطفال أشكال هندسية كالمثلثات مثلا وجد أنهم ينظرون إلى زوايا المثلث وليس إلى المساحة الداخلية له . وتجذب انتباههم الزوايا الرأسية أكثر من الزوايا الأفقية .

ولقد سجلت هذه الملاحظات جميعا عن طريق حركة العين آلات التصوير المخصصة لذلك . إلا أن تفسير هذه الملاحظات على أساس أن الطفل حديث الولادة يستجيب لعناصر

من الشكل وليس للشكل ككل ، ربما كان في حاجة إلى المراجعة . ذلك أن ما اعتبره هؤلاء الباحثون شكلا ، ربما كان هو في الواقع بالنسبة للوليد ، وما اعتبروه عنصرا ، ربما كان هو الشكل بالنسبة له . فالوليد عندما يجذب نظره العينان في الوجه الإنساني أو الزوايا في المثلث فإن ذلك يمكن تفسيره على أساس أن العينين هما اللذان يبرزان كشكل على أرضيته هي الوجه ، وأن الزاوية إنما تبرز كشكل على أرضيته هي المثلث بأكمله . ذلك أن الشكل بالنسبة للأرضية هي مسألة نسبية ، كما أنه ليس من الضروري في تعريف الشكل أن يكون معقدا . فإن بقعة بسيطة من أشعة الضوء الواقعة على أرضية الغرفة تعتبر شكلا .

وباختصار فإن التنظيم الإدراكي للخبرات الحسية يبدأ أولا بعملية إدراك الشكل كمدرّك بارز متميز عن أرضية غير محددة . أو بمعنى آخر فإن أول ما يجذب انتباه الوليد هو عناصر بسيطة في المجال الحسي ، يستجيب لها كأشكال محددة لا معنى لها ، ثم تنمو بعد ذلك قدرة على إدراك الأشكال الأكثر تعقيدا . أما العوامل التي تحدد الأشكال التي يستجيب لها الوليد في هذه المرحلة ، فقد كانت موضوع دراسات عديدة أمكن في النهاية أن نستخلص منها المبادئ الآتية :

١ - التغيير :

يولد الأطفال ولديهم ميل أولى للانتباه إلى الأشياء أو الأحداث التي تتسم بالتغير ويتضمن التغير المظاهر الآتية :

(أ) الحركة : فالأشياء المتحركة تجذب انتباه الوليد أكثر من الأشياء البثابة . فإذا عرضنا على الوليد مثلا كرة حمراء مرة وطرف شيء أحمر يتحرك ببطء مرة أخرى فإنه يظل ينظر إلى ذلك الطرف الأحمر الذي يتحرك ببطء لمدة أطول مما يستغرقه بصره في النظر إلى الكرة الحمراء . ذلك أن الحركة هي نوع من التغير : تغير في المكان .

(ب) التباين : ويظهر التباين في الأشياء ذات الحدود الواضحة ، فإذا عرضنا على وليد مثلا مثلثا أسود على قاعدة بيضاء فإن الوليد يركز انتباهه بالقرب من جوانب المثلث . كذلك إذا عرضنا على الوليد خطا عريضا أسود على أرضية بيضاء فإن الوليد يظل يحوم ببصره قرب حافة ذلك الخط الأسود . ومعنى ذلك أن الوليد يوجه انتباهه دائما نحو أعلى درجات التباين . وقد سبق أن ذكرنا أنه بالنسبة للوجوه الإنسانية يجذب انتباه الوليد أكثر من غيره الخط الفاصل بين الشعر والجبهة أو الخط الفاصل بين اللحية والملابس وهكذا ..

٢ - اللون :

يبدو أن المواليد يفضلون ألوانا معينة على ألوان أخرى . وقد سبق أن أشرنا إلى أن

اللون الأحمر قد يكون أكثر جاذبية بالنسبة للوليد من غيره من الألوان ، وبأى بعد ذلك الألوان : الأزرق فالأصفر فالأخضر على الترتيب .

٣ - الخطوط المنحنية في مقابل المستقيمة :

لسبب أو لآخر ينظر الوليد إلى الخطوط المنحنية مدة أطول من تلك التى يستغرقها نظره إلى الخطوط المستقيمة . وعلى ذلك فإنه ينظر إلى الدائرة مدة أطول مما ينظر إلى المربع أو المثلث أو المعين . ويبدو أن الخطوط المنحنية والدائرية تناسب فيها حركة العين بسلاسة أكثر من الخطوط المستقيمة المنكسرة فى زوايا معينة .

ويجىء ميل الوليد للنظر إلى عيني أمه (دون غيرها من تقاطيع الوجه) منسقا مع المبادئ السابقة فالأعين « مستديرة » ومتباينة (أسود وأبيض) ومتحركة .

الفحص :

يقوم الوليد بعملية مسح بصرى للبيئة المحيطة طالما أنه مستيقظ . وقد لوحظ أن عملية الفحص هذه تخضع للقواعد الآتية :

(أ) عندما يكون الوليد مستيقظا ومتنبها فإنه يفتح عينيه .

(ب) فى حالة غياب الضوء يقوم الوليد بعملية الفحص بشكل مكثف . وذلك أن عيونه عندئذ تكون مفتوحة بشكل أكبر ، كما أن حركتها تكون أكثر انسيابا وأوسع مدى .

(ج) فى حالة وجود الضوء وغياب أى خواف (تباين أو حدود) يقوم الوليد بعملية فحص واسعة غير محددة .

(د) إذا غمر الوليد ببصره على حواف أو حدود فإنه يركز انتباهه بالقرب من هذه الحدود ويحاول أن يستقصيها .

ويعتقد « هيث » (Haith, 1981) الذى استخلص هذه القواعد من أبحاثه ، أن عملية الفحص هذه ، التى يقوم بها الوليد ، هى محاولة للاحتفاظ بمستوى عالى من النشاط العصبى . ذلك أن هذا الفحص يثير أجزاء من المركز البصرى فى اللحاء .

ويرى المؤلف أن هذا الفحص - فى الوقت نفسه - يخدم وظيفة أخرى . فكما أننا نحن الكبار نمل إذا ظل المجال المرئى أمامنا ثابتا لا يتغير ، كذلك الوليد . فإذا لم يحصل الوليد على تغير فى مجاله المرئى فإنه يبحث عنه أى أنه يبحث عن ذلك التغير عن طريق تجواله ببصره

في البيئة المحيطة . وقد دلت التجارب العديدة على كل من الإنسان والحيوان على أن الحاجة إلى تغير المثير هي حاجة أولية^(١) .

قدرة الوليد على التعلم :

ما هو أول سن يكون فيه الوليد قابلاً للتعلم ؟

إن تحديد العمر الذي يبدأ فيه الوليد أن يتعلم ، تحديداً دقيقاً ، وإن كان عملية صعبة إلا أنه ليس من المستحيل الإجابة عليها . وقبل أن نجيب عليها يجب أن نذكر بأن المقصود بالتعلم هنا ، إما اكتساب مثيرات شرطية (عن طريق الاشرط الاستجابي أو الكلاسيكي) أو تعديل في السلوك الاجرائي (عن طريق التدعيم أو مبدأ الاشرط الاجرائي) .

ولقد حاول « ماركويس » (Marquis, 1941) الإجابة على هذا السؤال بأن جاء بمجموعتين من الأطفال حديثي الولادة ، ووضع الأولى على جدول رضاعة كل ثلاث ساعات والثانية على جدول رضاعة كل أربع ساعات . وبعد سبعة أيام غير النظام فجعل الأولى محل الثانية والثانية محل الأولى فوجد أن كل مجموعة ظلت ، مع ذلك تبدى نشاطاً حركياً متزايداً في الوقت الذي كانت تتلقى فيه الرضعة حسب الجدول الأول . ويفسر ماركويس هذا بأن الأطفال تعلموا بسرعة أن يستجيبوا للتوقيت الذي تعودوا فيه أن يتلقوا الرضعة ، ويعتبر التوقيت هنا بمثابة المثير الشرطي لاستجابة الرضاعة .

وقامت تجارب أخرى كثيرة بعد ذلك لاثبات أن الطفل يمكنه في وقت مبكر جداً أن يكتسب مثيرات شرطية مثل صوت شوكة رنانة مثلاً أو إضاءة ضوء وذلك بالنسبة لأفعال منعكسة مثل رمش العين أو حركة الرضاعة عندما تقرر تلك المثيرات بالمثيرات الطبيعية لهذه الأفعال المنعكسة .

وبالرغم من أن معظم هذه التجارب ، قد انتقد على أساس منهجي ، إلا أنه قد أصبح من الثابت الآن بناء على دراسات حديثة أنه في غضون الشهر الأول يمكن أن يكتسب الطفل مثيرات شرطية كما يمكن أن تعدل استجاباته الاجرائية . كما أصبح معروفاً أيضاً أن عملية الاشرط الاجرائي يمكن إحداثها بسهولة وبنجاح أكبر مما يحدث بالنسبة للاشرط الكلاسيكي . ذلك أنه في حالة الاشرط الكلاسيكي قد يكون لعدم نضج الجهاز العصبي عند الطفل حديث الولادة أثره في صعوبة القدرة على الربط بين المثير الشرطي والاستجابة ،

(١) يمكن الرجوع إلى تفاصيل أكثر في هذا الموضوع إلى كتاب « التعلم » (الفصل الثالث) ترجمة د . محمد عماد الدين إسماعيل . دار الشروق - بيروت ١٩٨١ .

وكذلك قد تكون بعض المثيرات الجديدة مثيرة بشكل طبيعي للمقاومة وعدم التقبل من ناحية الطفل وبذلك تتعطل عملية الاشراف بدلا من أن تحدث . أما في حالة الاشراف الاجرائي فإن الموقف يختلف . ذلك أنه ما على المحرب إلا أن يعقب على حدوث استجابة اجرائية موجودة بالفعل بعملية التدعيم لكي يحدث التعديل المطلوب .

و كمثال على التجارب التي أجريت في الاشراف الاجرائي عند الطفل حديث الولادة ما قام به واطسن (Watson, 1967) ، على مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين ٩ - ١٤ أسبعا . كان يعرض مثيرا جذابا بالأطفال الذين يديرون رؤوسهم إلى جهة معينة . فوجد أن الأطفال الذين أداروا رؤوسهم إلى نفس الجهة للمرة التالية بعد خمس ثوان ، كان احتمال ادارتهم لرؤوسهم لهذا الاتجاه المفضل أكثر من غيرهم أما الأطفال الذين أداروا رؤوسهم قبل أو بعد انقضاء هذه الفترة فإنهم كانوا أقل حظا في اكتساب هذه الاستجابة . وقد استنتج واطسن من ذلك أن فترة الخمس ثوان هي أنسب فترة يمكن أن تنقضي به الاستجابة وعملية التدعيم إذا ما أردنا أن نحدث التعديل المطلوب (استدارة الرأس إلى جهة معينة إذا كان للطفل على تحصيل على المثير الجذاب) . وقد علل واطسن ذلك بأن الأطفال الذين أداروا رؤوسهم قبل مضي هذه الفترة لم يكن لديهم الوقت الكافي لاستيعاب العلاقة بين الاستجابة والمكافأة . أما بعد فوات هذه الفترة فإن الطفل لا تكون لديه القدرة على إدراك علاقة التابع (بين الاستجابة والمكافأة) .

ولهذه التجربة مضمون هام جدا من حيث رعاية الطفل حديث الولادة . ذلك أنه إذا كانت الفترة التي تنقضي بين الاستجابة وعملية التدعيم لها أهميتها في عملية التعلم ، وإذا كان لابد لهذه الفترة أن تكون قصيرة حتى يستطيع الطفل أن يدرك العلاقة بين استجابة معينة والثواب الذي يحصل عليه نتيجة لها ، لزم عن ذلك كله أن الآباء الذين يريدون أن يؤثرؤا في سلوك أطفالهم ، عليهم أن يستجيبوا على الفور تقريبا لنشاط هؤلاء الأطفال إذا كان لهم أن ينجحوا في إحداث ذلك التأثير .

وقد أراد بابوسيك (Papousek, 1967) عالم النفس التشيكي ، أن يستخدم كلا الاشراف الاستجابي (الكلاسيكي) والاشراط الاجرائي معا في تجربة للحصول على استجابة إدارة الرأس من الوليد . وقد استخدم اللين في هذه التجربة كمثير طبيعي ومدعم معا . فكان يقدم اللين من الجانب الأيسر عندما يذق جرس معين . فإذا أدار الوليد رأسه فإنه يحصل على اللين .

أما إذا لم يدر رأسه فإن المحرب يلمس الركن الأيسر من فمه بالحلمة . فإذا ظل يفشل في الاستجابة ، فإن المحرب يدير له رأسه ويريه اللين ثم يعيد رأسه مرة أخرى إلى مكانها في الوسط .

وقد استمرت هذه التجربة لمدة ثلاثة أسابيع واستغرقت من المجرى ١٧٧ محاولة ، كل عشرة منها في فترة منفصلة وذلك قبل أن يتعلم الوليد استجابة إدارة الرأس عند سماع الجرس للحصول على اللبن . وقد استنتج بابوسيك من هذه التجربة أن الوليد بإمكانه أن يتعلم ، ولكن عملية الاشرط لا تكون ذات فاعلية سريعة إذا كانت الأحداث والاستجابات جزائية . أما إذا قامت عملية الاشرط على أساس ما هو موجود بالفعل من استجابات في الحصيلة السلوكية للطفل وما هو مستعد أن يستجيب له من مثيرات فإنها (أى عملية الاشرط) عندئذ تكون سهلة وأكثر فاعلية .

باختصار إذن يمكننا أن نقول :

- ١ - إن قابلية الوليد للتعلم تبدأ منذ الأسابيع الأولى في حياته .
 - ٢ - إن عملية الاشرط الاجرائى تكون أسهل نسبيا من عملية الاشرط الاستجابى حيث أن بعض المثيرات قد يكون مرفوضا بشكل أولى من جانب الوليد .
 - ٣ - أنه سواء في حالة الاشرط الاجرائى أو الاشرط الاستجابى تتوقف فاعلية الاشرط على ما يمكن أن يصدر من الوليد من استجابات . فأنت يمكنك أن تحدث أشرطا بالنسبة لحركة موجودة بالفعل كحركة الرأس ولكن لا يمكنك أن تحدث أشرطا لاستجابة مثل الجلوس إذا كان الطفل غير معد لها بعد .
 - ٤ - تعتبر الفترة الزمنية المنقضية بين المثير الطبيعى والمثير الشرطى وكذلك بين الاستجابة وعملية التدعيم ، متغيرا هاما في عملية التعلم عند الوليد ، نظرا لقدرة الوليد المحدودة على ادراك (استيعاب) علاقة التابع في كل من هاتين الحالتين .
- ولهذه الحقيقة الأخيرة مضمون نفسى تربوى على درجة قصوى من الأهمية .

خلاصة :

يولد الطفل وقد أعد بالامكانيات التى تساعد على المحافظة على حياته وإن كان لا يستطيع أن يفعل ذلك بشكل مستقل عن الكبر بأى حال من الأحوال . وفي غضون دقائق ميلاد الطفل يستطيع الطب الحديث الآن يقيم درجة كفاءته في مواجهة الظروف البيئية ، عن طريق ما يحصل عليه من تقدير في مقياس انجبار ، وهو مقياس يبين لنا أين يقع الوليد بين أقرانه داخل حلود السواء . وبعد مضي حوالى أسبوع واحد من الميلاد ، عندما تكون وظائف التنفس والدورة الدموية والهضم قد استقرت ، تستقر حركات الوليد العشوائية في غمط معين يسود على باقى الحالات لفترة طويلة . ويختلف الأطفال من هذه الناحية التى قد تكون لها تأثير في تناوله من ناحية الذين يقومون على رعايته .

ومنذ اللحظة الأولى كذلك يستطيع الوليد أن يقوم ببعض الأفعال المنعكسة كانعكاس مورو وبابنسكى وقبض الأصابع ورمش العين وإدراك الرأس والعطس والكحة وما إلى ذلك . وهذه الانعكاسات جميعا وظيفتها التكيفية والضرورية للمحافظة على الحياة . كما أن غيابها أو غياب بعضها ينبئ عن وجود خلل عصبى . وهناك إلى جانب هذه الانعكاسات أنماط أخرى من الاستجابات الأكثر تنظيما كالرضاعة والبكاء .

والوليد منذ اللحظة الأولى يكون معدا كذلك بمجموعة من الحواس ، بعضها يكون أكثر نضجا من البعض الآخر . ولكنه على أى حال يكون حساسا للضوء المبهر ويستطيع أن يتتبع شيئا يتحرك ، كما أن سمعه يكون فى كامل نموه بعد أسبوعين من الميلاد ، ويستطيع فى وقت مبكر أن يفرق بين طعوم الأشياء . وكذلك يحس الوليد باللمس وخاصة فى منطقة الوجه ، إلا أن عتبة إحساسه بالألم تكون عالية فى البداية ثم تبدأ فى الانخفاض .

ويستطيع الوليد فى وقت مبكر أن يدرك أجزاء أو عناصر معينة من الشكل العام بمعنى أن بعض المثيرات تجذب انتباهه أكثر من غيرها . كذلك يقضى الوليد فترة ، تطول كلما تقدم به السن ، فى فحص البيئة المحيطة .

أما من حيث القدرة على التعلم وتعديل السلوك ، فإنها تظهر لدى الوليد فى الأسابيع الأولى من حياته وإن كان التعلم عن طريق الاشارات الكلاسيكى (تكوين مثيرات شرطية) يكون أصعب من التعلم عن طريق تدعيم استجابة اجرائية (تعديل السلوك الاجرائى أو اكتساب عادات جديدة) . وفى أى الحالات فإن الوليد يتعلم بسهولة أكبر عندما يكون معدا لاصدار الاستجابة أو قادرا على تمييز وتقبل المثير الجديد .

والمهم هو أن الطفل ، وقد زود بالقدرة على التعلم ، يصبح بإمكانه أن ينتقل من الانعكاسات والاستجابات العشوائية الأولية إلى حركات إرادية وأفعال هادفة كما سنرى فى الفصل التالى .

الباب الثالث

طفل المهد

(السنين الأوليان)

- * مدخل إلى الباب الثالث:
- * الفصل التاسع: النمو العقلي والحركي في مرحلة المهد.
- * الفصل العاشر: النمو اللغوي.
- * الفصل الحادي عشر: النمو الاجتماعي والانفعالي.
- * الفصل الثاني عشر: رعاية طفل المهد.

مدخل إلى الباب الثالث
كيف نفهم طفل المهد
بين الثقة والشك

- * مقدمة.
- * المواجهة والتناقض.
- * متطلبات النمو.
- * الثقة: أزمة الطفل في هذه المرحلة.

كيف نفهم طفل المهد

« بين الثقة والشك »

مقدمة :

تبدأ مرحلة المهد منذ اللحظة الأولى لخروج الطفل إلى هذا العالم وتستمر حتى نهاية السنة الثانية تقريبا . وهذه المرحلة أهميتها الخاصة ، التي لم تلق من قبل نفس الانتباه والاهتمام الذي تلقاه الآن من جانب علماء النفس . ففي بداية هذه المرحلة تتقرر فترة الوليد على البقاء وكفاءته في مواجهة مؤثرات البيئة الجديدة ، مما يحدد مسار نموه فيما بعد إلى حد كبير .

إن هناك فارقا كبيرا جداً بين ظروف الحياة التي كان يحياها الوليد قبل الميلاد أى منذ أن كان جنينا ، وتلك التي أصبحت تحيط به الآن بعد أن يخرج من بطن أمه . فالجنين يتغذى عن طريق الحبل السرى ، ويعيش في درجة حرارة واحدة ، ولم يكن عليه حتى أن يتنفس . أما بعد الميلاد فقد أصبح لزاما عليه أن يكون أكثر إيجابية . فهو يقوم بالرضاعة للحصول على غذائه . والرضاعة عملية ليست بسيطة . فهي تتكون من الامتصاص والبلع والتأزر بين البلع والتنفس ، وقد يتعرض فيها لكثير من المضايقات . وهو إلى جانب ذلك صار يعتمد على أجهزته الخاصة في التنفس والخراج وضبط حرارة الجسم . بل أنه صار يتعرض للعديد من المؤثرات الصوتية والضوئية واللمسية وغيرها مما قد لا يكون مريحا في جميع الأوقات .

إن ملاحظة هذا التغير الكبير المفاجيء قد دعت بعض علماء النفس إلى أن يعتبر الميلاد « صدمة » في حياة الإنسان ، يبقى أثرها في « اللاشعور » ما بقى على قيد الحياة ، مما قد يدفعه أحيانا - وفي أوقات الشدة - إلى أن « ينكص » على عقبيه ، كما لو كان يرغب بالفعل في العودة مرة أخرى إلى حيث الدفء والراحة والحماية التي كان يتمتع بها عندما كان في رحم أمه . إن مثل هذا الكلام وإن كان يؤخذ على أنه ضرب من الخيال ، إلا أنه يعبر عن مدى تصورنا لما يقع على المولود من ضغوط لم يكن لها وجود في حياته السابقة .

تلك الضغوط يتعرض لها الطفل في الواقع طوال هذه الفترة . وأن بإمكاننا أن نتصور مدى الآلام التي قد يعاني منها الطفل نتيجة لهذه الضغوط . فالملاحظ لطفل جائع مثلا يستطيع أن يشاهد الاستجابات القوية التي يثيرها لديه هذا الظرف . فهو عنيف الحركة شديد البكاء ، مسرف في ذلك غير مقتصد كلما اشتد عليه الجوع . فإذا كان للوليد أن يشعر وأن يفعل ، فإننا نستطيع أن نستنتج أن هذه الحالة من الاضطراب في السلوك

الظاهرى ، إنما تنطوى على شعور بالألم الشديد . بل ربما أيضا على شعور بالخوف وتهديد لكيان الطفل الذى يهتز هزاً في مثل هذه الحالات . ولا يذهب ذلك كله هباء ، بل يترك علامات دون شك على النمو النفسى للطفل مستقبلاً . ولدينا الآن من النظريات العلمية ومن الدراسات الأكليبيكية ، بل لدينا من البدهاة والتصور والاستنتاج المنطقى ما ينبؤنا بالشئ الكثير في هذا الاتجاه . ولا نريد أن نخوض هنا في التفاصيل فتلك هى موضوع بحثنا على طول الصفحات التالية في هذا الباب . ولكننا أردنا فقط أن نشير إلى مدى الحساسية التى يكون عليها الطفل في هذه المرحلة مما جعلها موضع اهتمام علماء النفس والباحثين بدرجة لم يسبق لها مثيل .

المواجهة والتناقض :

ولكى نفهم خصائص النمو النفسى للطفل في هذه المرحلة ، علينا - اتساقاً مع ما ذكرناه في مقدمة هذا الكتاب - أن نعرض أولاً لطبيعة المواجهة التى تقوم بينه وبين الكبار الذين يقومون على رعايته ، تلك المواجهة التى تؤدى به إلى الوقوع في تناقض بين حاجاته من ناحية وبين التوقعات الاجتماعية للثقافة التى يعيش فيها من ناحية أخرى . وتمثل هذه التوقعات فيما نسميه بمتطلبات النمو (Havighurst, 1953) .

متطلبات النمو :

الواقع أن المطالب الاجتماعية المتوقعة من الطفل في هذه المرحلة قليلة . ذلك أن معظم توقعات الثقافة يتمثل في مستويات للنمو الجسمى والمعرفى والحركى ، والقليل منها في النمو الاجتماعى . ففى أثناء هذه المرحلة تتوقع الثقافة من الطفل أن يكون قد :

- ١ - تعلم المشى .
- ٢ - تعلم تناول طعام جاف (أى فطم من الرضاعة الطبيعية والصناعية) .
- ٣ - تعلم الكلام .
- ٤ - أن يكون لديه مفهوم دوام الشئ (أى أن الأشياء تبقى موجودة ولو غابت عن ناظره) .
- ٥ - اكتسب التعلق الاجتماعى بالوالدين والأخوة والغور .

المجتمع إذن لا يضع على الطفل في هذه المرحلة قدراً يذكر من الالتزامات . فماذا عن الطفل ؟ الطفل أيضاً لا « يصبو » في هذه المرحلة إلى أكثر من إشباع حاجاته الأساسية : حاجته إلى الراحة والبعد عن الألم . حاجته إلى التعلق ودفع العاطفة . حاجته إلى الاستقرار

والثبات في المعاملة وفي البيئة المحيطة . حاجته إلى الاستشارة وأشاعة النشاط . هذا إلى جانب حاجاته البيولوجية من تغذية وإخراج ... إلخ . فقيم إذن يقوم التناقض ؟

الواقع أن التناقض الذي يقوم بين مطالب الطفل ومطالب البيئة في هذه المرحلة إنما يفهم في ضوء مدى الكفاءة التي يواجه بها الآباء حاجات الأطفال ومدى الكفاءة التي يواجه بها الطفل البيئة المحيطة . وإذا تذكرنا ما أشير إليه في الأسطر القليلة السابقة من حيث مدى حساسية الطفل للضغوط التي تقع عليه في هذه المرحلة ، نستطيع أن نتصور مدى أهمية تلك الكفاءة ، بل مكانتها الجوهرية في النمو النفسي لطفل المهد .

الثقة أزمة الطفل في هذه المرحلة (Erickson, 1950) :

فبناء على الأسلوب الذي يتخله الآباء في إشباع حاجات أطفالهم ، يمكن أن تنمو لدى هؤلاء الآخرين ، إما « ثقة » متزايدة في أن حاجاتهم سوف تشبع ، أو انعدام تام لهذه الثقة . وفيما بين هذين الطرفين توجد بالطبع درجات مختلفة . فإذا استطاع القائمون على رعاية الطفل أن يتعرفوا على حاجاته وأن يستجيبوا لها بطريقة سديدة مناسبة ، وفي الوقت المناسب ، تنمو لديه الثقة في أنه مقدر وأن حاجاته سوف تشبع وأن من حوله سوف يبرعون إليه عندما تنشأ لديه حاجة إلى ذلك . أن الطفل لا يقول لنفسه هذا الكلام بالطبع ولكننا نستطيع أن نستشعره من تزايد قدرته على تأجيل إشبعاته ، ومن الدفاء والمرح الذي يشيع في تعامله مع أعضاء أسرته . إن احساس الطفل بالثقة ما هو في الواقع إلا حاجة انفعالية تساعد على الشعور بالتوحد مع البيئة المحيطة .

أما إذا لم يستطع القائمون على رعاية الطفل أن يتعرفوا على حاجاته وأن يستجيبوا لها بطريقة مناسبة وفي الوقت المناسب ، أو إذا كان هؤلاء خشنين عند إشبعهم لهذه الحاجات ، فإن بلور الشك في البيئة المحيطة يمكن أن تزرع عندئذ لدى الطفل . والواقع أن معظم الآباء قد يرتكبون بعض الأخطاء في الاستجابة للتوترات التي يعاني منها أطفالهم ، خاصة عندما يكون هؤلاء الأطفال في أسابيعهم الأولى . فقد يبدأ الآباء عندئذ باللجوء مثلا إلى إرضاع الأطفال ، ثم إذا زادوا في البكاء ربما يغفرون لهم لغفائهم ، فإذا ما استمروا فقد ينتقلون بهم إلى حجرة أخرى ، أو قد يأخذون في أرجحتهم ، وهكذا إلى أن تجدى معهم حيلة أو أخرى من هذه الحيل . وفي بعض الحالات قد لا يستطيع الوالدان أن يكتشفا الحاجة الفعلية فيصرون على حل واحد كالرضاعة ، مثلا ، حتى بعد أن يكون الطفل قد رفضها . من هنا تبدأ الثقة تنعدم : عندما يصبح الطفل غير متأكد من إشباع حاجاته في المرات القادمة ، وعندما يصبح من العسير على الطفل أن يحصل على الراحة الجسمية والنفسية اللازمة .

والطفل في هذه الحالة أيضا لا يستطيع أن يعبر عن مشاعره هذه بالألفاظ ولكنها مع ذلك تظهر في سلوكه . فنحن نستطيع أن نستشف الشعور بانعدام الثقة ، عند الطفل ، من

عزوفه عن التفاعل ومن أعراض الاكتئاب والحزن التى تبدو عليه والتى قد تظهر فى صور متعددة كالتهنئة ، أو الافتقار إلى الانفعال ، أو فقدان الشهية للطعام ، أو اللامبالاة أو غير ذلك من استجابات سلبية .

والواقع أنه بالرغم من أن جميع الأطفال يعانون بعض مشاعر الشك أو القلق نحو العلاقة التى هى فى دور التكوين بينهم وبين القائمين على أمر رعايتهم ، إلا أن الخبرات الايجابية تفوق الخبرات السلبية عند الأغلبية العظمى من الأطفال .

إن الجو الذى تشيع فيه الثقة بين الطفل وأفراد أسرته سوف يدعم الجهود التى يقوم بها لكى ينجز واجبات النمو لهذه المرحلة . إنه بمثابة الأرض الصلبة التى لابد أن يقف عليها الطفل إذا كان له أن ينجح فى تحقيق المستويات الممائية المتوقعة منه . بعبارة أخرى يمكن أن نقول إن المواجهة بين الطفل وبينته إما أن تحل فى صالح الطفل وعندئذ تتكون لديه ثقة متزايدة فيمن حوله وفيما حوله تساعد على النمو إلى المستويات المتوقعة منه ، وإما أن تحل فى غير صالحه وعندئذ يكتسب من عدم الثقة ما يعطل نموه .

ولابد أن نشير هنا إلى أن مفهوم الثقة بمعناه الواسع لا يقتصر على ثقة الطفل بمن حوله فحسب ، بل يتضمن أيضا ثقة الطفل بنفسه ، بمقدرته وكفاءته . فالآباء الذين يحققون ثقة الطفل بهم ، إنما يعملون ، فى نفس الوقت ، على تنمية الشعور لديه بأن له تأثيراً على الظروف المحيطة ، وأنه يملك فى يديه زمام الأمور ، سواء منها ما يتعلق بالبيئة الاجتماعية أو بالبيئة الطبيعية .

على هذا الأساس ، وفى ضوء هذا الإطار النظرى سوف نعرض فى الفصول التالية لحقائق النمو فى هذه المرحلة .

الفصل التاسع

النمو الحركي والمعرفي لطفل المهد

من الأفعال إلى الأفكار

- * مقدمة:
- * النمو الحركي.
- * مراحل النمو الحركي.
- * بين عالم الحركة وعالم المعرفة.
- * الرضيع وعالمه المعرفي.
- * الدافع إلى الاستطلاع.
- * الإدراك والانتباه.
- * الرضيع والأعماق.
- * دهاء الأشياء.
- * التعجب من الأحداث الغريبة.
- * التذكر.
- * إدراك المكان والزمان والسببية.
- * تصنيف الأشياء.
- * حل المشكلات.
- * التعرف على الذات.
- * اللعب ودلالاته في النمو المعرفي.
- * قياس مستوى النمو المعرفي عند طفل المهد.
- * العوامل التي تؤثر في النمو المعرفي في هذه المرحلة.
- * خلاصة.

النمو الحركى والمعرفى لطفل المهد

مقدمة :

مع تقدم السن يتقدم أطفال المهد بشكل واضح فى النمو الحركى ونمو التأزر والنمو المعرفى بالبيئة المحيطة . فالطفل الذى يولد وهو مزود ببعض الأفعال المنعكسة البسيطة كالامتصاص والنظر والقبض وغيرها مما سبق ذكره فى الفصل السابق ، يتعلم بالتدريج أن يصل إلى الأشياء وأن يتناولها وأن يحب وأن يمشى ، وأن يجرى . وجنبا إلى جنب مع النمو الحركى هذا يسير النمو المعرفى أى قدرة الوليد على معرفة وفهم العالم المحيط به والواقع أنه من خلال الاستجابات الحركية تبدأ لدى الطفل عملية تنظيم إدراكى للبيئة المحيطة ، كما يبدأ لديه أيضا نمو القدرة على التعامل مع هذه البيئة . فإذا ما وصل الطفل إلى سن الثالثة يكون قد حصل معها فهمه للأبعاد الأساسية للعالمين اللذين يعيش فيهما : عالم البشر وعالم الأشياء .

والواقع أنه لم يكن من السهل أن يوضح الباحثون العلاقة بين النمو الحركى والنمو المعرفى عند الأطفال فى هذه المرحلة . ذلك أن الرضع^(١) لا يستطيعون أن يصفوا لنا لماذا أو كيف يقومون بما يفعلون .

إن من الصعوبة بمكان كبير أن نعرف ماذا يدرك الأطفال أو ماذا يفهمون ، فالطفل لا يستطيع أن « يقول » ما إذا كان متعجبا أم سعيدا ، أو ما إذا كان يدرك هذا اللون على أنه أزرق أم أحمر ، أو أن هذه الصورة أكثر جاذبية من الأخرى . فكل ما نراه من الأطفال هو « الأداء » ومن الأداء نستنتج « الكفاءة » . أما ماذا « يعرف » الطفل فهذا أمر جد صعب أن نصل إليه .

ومع ذلك فإن هناك مسلمات . من هذه المسلمات أننا - ككبار نقوم بدراسة الطفل - علينا أن نتذكر أن عالم الطفل هو البيئة كما يراها الطفل نفسه وليست كما نراها نحن وقد لا يوجد إلا شبه ضعيف بين عالم الطفل والحقيقة كما يراها الكبير . ذلك أنه لا يوجد

(١) سوف يطلق على الطفل فى هذه المرحلة : إما « طفل المهد » أو « الرضيع » ، وذلك باعتبار أن الطفل يمكن أن يظل معظم هذه الفترة (السنتين الأولين من حياته) يتناول غناؤه - ولو جزئيا - عن طريق الرضاعة . قال تعالى : ﴿ والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة ﴾ .

ما يبرر أن نعتبر أن الأطفال يفكرون كما يفكر الكبار . وإذا سلمنا أن الرضيع له « نظريته الخاصة عن الحقيقة » تصبح دراستنا للنمو المعرف للرضيع عبارة عن محاولات لصياغة نظرية عن نظرية الرضيع هذه . كيف نستطيع أن نقرر ما يعرفه الطفل ؟ هذا هو ما سيدور حوله هذا الفصل .

النمو الحركي

إن أى نظرية علمية لابد أن تعتمد على ما هو ملاحظ . وكل ما نلاحظه عند الطفل في هذه المرحلة - كما سبق أن ذكرنا - هو أداؤه . ولذلك قبل أن نجيب عن السؤال كيف يدرك الرضيع العالم المحيط وكيف يستجيب له ، لابد أولاً أن نعرف كيف تنمو لديه المهارات الحركية . ولكي نبين الارتباط الوثيق بين النمو المعرفي ونمو المهارات الحركية نذكر مثالا ، وليكن بناء برج من المكعبات . إن بناء برج من المكعبات يتضمن قدرة على إدراك العلاقات المكانية . ولكن في نفس الوقت فإن الطفل لا يستطيع حتى أن يبدأ هذه اللعبة - أى بناء برج من المكعبات - قبل أن يكون قد كون المهارات الحركية للامساك والتناول والوضع في المكان . الإدراك والمهارة الحركية إذن يعتمد كل منهما على الآخر ، بل هما وجهان لشيء واحد ، وإن كان التركيز على الواحدة منهما أو الأخرى يختلف حسب المرحلة التي يمر بها الطفل في العملية الواحدة . مثلا الطفل الذي يستطيع أن يبني البرج من المكعبات يركز على وضع المكعبات ، وهذه عملية تعتمد على بعض الإدراك أو الفهم للعلاقات المكانية في الوقت الذي تكون فيه مهارة التناول سهلة أو حتى آلية . أما الطفل الذي يكون قد بدأ في القيام بهذه اللعبة فإنه يركز على عملية التناول ذاتها أى على المهارة الحركية وليس العلاقة المكانية . كيف إذن تسير عملية نمو المهارات الحركية ؟

مراحل النمو الحركي :

- في الشهر الأول لا يستطيع الوليد ، أن يرفع رأسه . ولكنه يستطيع أن يدير رأسه عند ملامسة الخد . ويستطيع أن يتتبع حركة أفقية لكرة مثلا ، كما يستطيع أن يقبض على شيء إذا وقع في كفه .

- في حوالى الشهر الثالث تكون الأجهزة الحركية الكبرى التي تتحكم في حركة الرأس والجلذع والساقين والذراعين ، قد نضجت إلى الحد الذي يمكن به للرضيع أن يمسك برأسه مرفوعة عندما يوضع في وضع الجلوس . كما يمكنه أيضا أن يرفع رأسه والجزء الأعلى من صدره عندما يكون منبطحا . ويمكن أن يتتبع بصره كرة تتحرك رأسيا كما يمكنه أن ينظر إلى يديه وأن يجعلهما تتشابكان وأن يفصلهما عندما تتشابكان . ويمكنه كذلك أن يحضر إلى فمه شيئا أمسك به .

- في سن ستة أشهر يستطيع الطفل أن يصل إلى درجة أكبر من التحكم في العضلات الكبيرة . فيستطيع أن يجلس مستندا ، وأن يرفس بقوة ، وأن يمسك برجليه . كذلك تكون الأجهزة الحركية الدقيقة قد نضجت إلى الحد الذي يمكنه من أن يقبض على شيء يديه الاثنين ، وأن يحرك هذا الشيء إلى فمه وأن يقوم بامتصاصه .

- في سن تسعة أشهر يمكن للطفل أن يجلس بمفرده وأن يرفع نفسه لوضع الوقوف وأن يبدأ في الحبو . كذلك يمكنه أن يمسك ببعض الأشياء أو الخيوط بين الإبهام والسبابة (وإن كان لا يستطيع أن يتخلص منها متعمدا) .

- في سنة واحدة يستطيع الرضيع أن يحبو ، ويستطيع البعض أن يمشى منفردا ، كما يستطيع أن يضع خوابير في ثقبها وأن يتناول اللعب بطرق أخرى غير مجرد وضعها في الفم ، ويستعمل الأدوات اليومية كالأمشاط مثلا للأغراض التي خصصت لها ، ويتعلم أن يستخرج الأشياء التي خبئت أمام ناظره .

- في سن ١٨ شهرا يتعلم الأطفال صعود السلم وهبوطه مع المساعدة . كذلك يجرّون اللعب ذات العجلات ، ويمشون وهم حاملين لعبة ، وبينون أبراجا من مكعبات ، ويستمتعون بالنظر إلى الصورة في الكتب إذا ما قلبت الصفحة لهم .

- في سن السنتين يستطيع الوليد أن يمسك بالقلم ويخطط ، ويقلب صفحات الكتاب صفحة صفحة ، ويشرب وهو واقف ، ويبني برجاً عالياً من المكعبات .

إن بعض هذه المظاهر الماثلة قد يبدو - من وجهة نظرنا نحن الكبار - شيئا بسيطا للغاية . فقد نضحك مثلا من فكرة أن هناك شخصا كبيرا لا يستطيع أن يمشي لبانا (علكا) أثناء سيره . ولكن بالنسبة للطفل فإن عملية الشرب أثناء الوقوف مثلا أو حمل لعبة أثناء صعوده أو هبوطه الدرج ، تتضمن تآزرا بين الأجهزة الحركية الكبيرة والأجهزة الحركية الصغيرة بشكل يحتاج إلى الكثير من المرن والمجهود ، قبل أن يتقن الطفل مثل هذه المهارات . فالطفل الذي يتعلم التناول أو الإمساك ، لابد له أن يركز بشكل تام على هذه العملية عند القيام بها عدة مرات قبل أن تصبح آلية . ومثال ذلك تناول زجاجة اللبن وإبصارها إلى الفم للرضاعة . هذه العملية التي يتدرب عليها الطفل لفترة طويلة تحتاج ، على بساطتها ، إلى تآزر بين حركات ثلاث : النظر ، والإمساك ، والامتصاص . بمعنى آخر ، فإن العين واليد والذراع والفم ، لابد أن تعمل معا ، قبل أن يستطيع الطفل بالفعل أن يحضر زجاجة اللبن إلى فمه . وهكذا جميع الحركات الماثلة كبناء برج من المكعبات أو صعود الدرج حاملا شيئا أو ما إلى ذلك .

بين عالم الحركة وعالم المعرفة :

إن نمو المهارات الحركية بالشكل السابق ذكره لا يعاون الوليد على تأدية أنشطة معقدة فحسب ، بل إنه يفتح أمامه أيضا عالما جديدا للكشف والاستطلاع . ومرة أخرى نذكر أن النمو الحركي والنمو المعرفي يسيران في هذه المرحلة جنبا إلى جنب . فالطفل الذي أصبح في مقدوره الآن أن يقف ، يصبح في استطاعته أيضا أن يرى مائدة القهوة ودولاب التزين من السطح بعد أن كان يراها فقط من أسفل ، أى بمسقط رأسى بعد أن كان يراها بمسقط أفقى . والسطح وما عليه من عالم جديد ملء بالأشياء الجذابة ، يوفر الفرصة للمس والتحريك والعبث - وأحيانا للكسر - لكل ما يجده الطفل في متناول يده . وعلى هذا الأساس ، كلما نما الطفل من الناحية الحركية ، يصبح في مقدوره أن يستكشف وأن يستطلع وأن يتفاعل أكثر وأكثر مع العالم المحيط . وأنه عن طريق هذا التفاعل المستمر بين الوليد والعالم المحيط حسيا وحركيا تنمو العمليات المعرفية التي تساعد على فهم ذلك العالم ، وتجعله أقدر على السيطرة عليه .

هذا الارتباط الوثيق بين النمو الحركي والنمو المعرفي في مرحلة المهد ، قد حلنا بالعالم النفسى المعروف « جان بياجيه » إلى تقسيم هذه المرحلة التي سماها بالمرحلة « الحسية الحركية » ، إلى ستة مراحل فرعية تتميز كل منها بنمط معين من الاستجابات التي يستطيع الطفل أن يقوم بها ، والتي لها في الغالب مضمون معرفي . وسوف نستفيد من أفكار بياجيه في النمو المعرفي ، في هذه المرحلة وفي غيرها من المراحل ، ولكن دون الدخول في تفاصيل النظرية ذاتها ، التي سبق أن عرضنا ملخصا لها في مكان آخر ، والتي يجد القارئ عرضا وافيا لها في مطبوع آخر (إسماعيل وآخرون : في ذكرى بياجيه ، ١٩٨١ من منشورات جامعة الكويت) .

الرضيع وعالمه المعرفى

الدافع إلى الاستطلاع :

ما الذى يدفع الطفل أصلاً إلى الحركة للاستكشاف والاستطلاع ؟ حتى سنة ١٩٥٩ عندما نشر « هوايت » (White, 1959) دراسته الكلاسيكية عن دافعية الرضيع (انظر الفصل السادس) ، كانت نظريات « اختزال الحاجة » أو « اختزال الدافع » تفسر النشاط الإنسانى ، بما فى ذلك نشاط الرضيع ، على اعتبار أنه محاولات لاشباع الدوافع الفسيولوجية الأساسية . بمعنى أنه لابد - فى رأى هذه النظريات - أن توجد قوة خارجية كوقوع مثير مؤلم أو نقص يعترى أنسجة الكائن العضوى ، كما فى حالات الجوع والعطش ، حتى يتحرك هذا الكائن . وكانت المشكلة بالنسبة لهذه النظريات أنها لم تستطيع أن تفسر نشاطات مثل لعب الأطفال ، أو - لنفس السبب - قراءة الكبير لقصة بوليسية مثلاً أو حتى لعب القطعة بكرة من الخيوط الصوفية . ولا مانع هنا من أن نعيد ما سبق أن ذكرناه فى الفصل السادس .

جاء مقال هوايت فحدث تحول كبير فى تفسير دافعية الأطفال . وكانت نظريته أن الدافع إلى النشاط الذى يبدو غير هادف فى حياة الرضيع وصغار الأطفال ، هو « دافع الكفاءة » (Competence) . وهو مصطلح استخدمه ليعبر به عن « قدرة الكائن العضوى على التفاعل بكفاءة وفاعلية مع بيئته » . فالأطفال الذين يضحكون عندما يهزون شخصيختهم (الجرجاشة) فتحدث صوتاً ، إنما يفرحهم - فى رأيه - الشعور بالقدرة على التأثير أو إحداث الأثر . ذلك الشعور الذى يمكن ترجمته إجرائياً بأنه إدراك من ناحية الطفل بأن نشاطه يمكن أن يحدث تأثيراً فى البيئة المحيطة ، أى يجعلها تستجيب لطرق يضع زمامها فى يده هو .

أما مثيرات هذا الدافع - فى رأى هوايت - فهو إحداث تغيير فى الموقف المثير الواحد . فالأطفال يمكنهم أن يحدثوا تعديداً فى الأشياء عن طريق نشاطهم الذاتى . فهم يستطيعون مثلاً أن يجعلوا الكرة تسلك سلوكاً مختلفاً ، بأن يسقطوها أو يدحرجوها . وبإمكانهم أن يستعملوا المكعبات لعمل تركيبات جديدة . وإلى جانب ذلك فإن الأطفال يبحثون عن الجديد فى بيئتهم ، وفى ألعابهم لكى يظلوا محتفظين بقدر كاف من الاهتمام .

إن قيمة الإضافة التى جاء بها مفهوم الكفاءة هذا لا تكمن فقط فى مساعدته على تفسير بعض النشاطات التى كانت تبدو بغير تفسير فى حياة الرضيع وصغار الأطفال ، بل فى أنه قد ساعد أيضاً - وربما بشكل أهم - على اعتبار السلوك المعرفى - بوجه عام - سلوكاً تكيفياً .

إننا جميعا في حاجة إلى أن نتعامل بفاعلية مع البيئة (إذا كان لنا أن نتكيف معها) ، ومن ثم فإننا نسعى بشكل أولى إلى تحقيق ذلك (أى إلى التفاعل بفاعلية مع البيئة) ، وهذا هو معنى الدافع إلى الكفاءة . ولكننا لا نستطيع أن نتعامل بكفاءة مع البيئة إلا إذا عرفناها .

ومن هنا كان اعتبار النشاط التلقائي إلى الفحص ، والاستكشاف والاستطلاع وجميع أنواع النشاط المعرفي نشاطا تكيفيا بدافع تحقيق الكفاءة . إن هذه الفكرة لا تختلف عن فكرة يياجيه الذى اعتبر أن الذكاء عبارة عن ميكانيزم تكيفى بالنسبة للجنس البشرى .

واستكمالا لهذه الصورة فإننا لا نستطيع أن نتوقف عند اعتبار « الرغبة » في المعرفة فقط هى نتاج ذلك الدافع الأولى للكفاءة ، بل لابد أن ندفع هذه النقطة إلى الأمام قليلا ونقول إن الدافع إلى الكفاءة لا يؤدي فقط إلى تنشيط السلوك المعرفي ، بل أنه أيضا - شأنه في ذلك شأن الدافع في أى مجال آخر - يحدد عن طريق عملية تدعيم فارق - شكل وخصائص هذا السلوك ، بناء على تأديته أو عدم تأديته للوضع الذى يفترض أن يؤديه (أى تحقيق الكفاءة) . وسوف نعرض للنمو المعرفي في الفقرات التالية من هذا الاطار النظرى الذى لا يختلف في أساسه عما وضعناه في المدخل إلى هذا الباب فإذا كان التعامل مع الطفل بكفاءة من جانب المحيطين ، يكسبه الثقة فيمن حوله ، كذلك فإن تعامل الطفل بكفاءة مع البيئة المادية يكسبه الثقة فيما حوله .

الإدراك والانتباه :

يتوقف انتباه الطفل بطبيعة الحال على ما يستطيع أن يدركه ، فإذا كان الإدراك هو اعطاء معنى للشكل فإن الانتباه هو الاستجابة لأشكال دون الأخرى لصفات معينة في تلك الأشكال ، إلى جانب الدوافع إلى مثل هذا الانتقاء .

ولقد حاولنا في الفصل السابق أن نقيم هذه العلاقة بين الإدراك والانتباه ، واتبيننا إلى أن الطفل حديث الولادة ينتبه إلى الأشياء التى تتحرك وإلى الأشياء ذات الإطارات المحددة (وباللات إلى الاطار الخارجى لهذه الأشياء) ، وكذلك إلى الأشياء التى تحتوى على تباين واضح بين الظل والضوء . وأن كل ذلك يقع في إطار إدراك الشكل على أرضيته ، وهو عملية أولية ترجع إلى تكوين الجهاز العصبي عند الطفل ولا تخضع للتعلم أو الخبرة ..

وقبل أن نستكمل نمو الانتباه في هذه المرحلة يجب أن ننبه أولا إلى أن هناك فرقا بين الأشياء التى تجذب الانتباه - عند الطفل كما عند الكبير - والأشياء التى تستغرق الانتباه . أو بعبارة أخرى هناك فرق بين الأشياء التى تلفت النظر ، ولكن ليس من الضروري أن تستمر في الاحتفاظ بالانتباه إليها ، وبين الأشياء التى يحتفظ الشخص بالانتباه إليها مدة أطول من غيرها . والرضع (الأطفال في هذه المرحلة) يلفتون بشكل أسرع إلى الأشياء الكبيرة

والأشياء المتحركة . ولكنهم ينظرون أو ينتبهون لمدة أطول إلى الأشياء الجديدة والأشياء المعقدة . ولنتبع الآن بالتفصيل تطور عملية الانتباه وعلاقة ذلك بنمو الإدراك .

بعد المرحلة الأولية التي سبق أن تحدثنا عنها عند الطفل حديث الولادة ، يدخل الطفل في مرحلة أخرى من مراحل نمو الانتباه ، وذلك عند وصوله إلى سن شهرين . ذلك أنه يوجه انتباهه عندئذ بشكل أكبر إلى المثيرات التي تختلف اختلافا معتدلا (متوسطا) - وليس اختلافا تاما أو كبيرا - عن تلك التي ألفها ، أو التي اعتاد على رؤيتها . فالأطفال في هذه المرحلة يوجهون انتباههم أكبر إلى العبارات التي تختلف اختلافا معتدلا عن عبارات سبق أن سمعوها وليس إلى العبارات الجديدة كل الجدة أو المماثلة لما سمعوا . كذلك فهم يصرفون وقتا أكبر في النظر إلى أشياء تختلف اختلافا معتدلا عما ألفوه (قناع لوجه يختلف فيه وضع العينين مثلا) ، وليس إلى تلك التي تختلف اختلاف بسيطاً أو كلياً (قناع غفل من أية ملامح مثلا) . ويعزو « كاجان » (Kagan, 1972) التغير في الانتباه في هذه الفترة إلى أن الطفل يكون في استطاعته عندئذ أن يكوّن « شكلا تصوريا عاما » للأحداث التي تمر به ، (Schema) ، وذلك كنتيجة لتكرار اتصاله بالبيئة . وتعتبر هذه القدرة الجديدة على تكوين تصور عام للأحداث ، أساساً ضرورياً لإدراك الفرق بين شكل جديد وشكل قديم « سبق أن مرّ به » . وبعبارة أخرى فإن الطفل في هذه المرحلة يكون في استطاعته أن يميز بين شكل وشكل بعد أن كان لا يستطيع إلا أن يميز شكلا على أرضية . هذا التمييز بين شكل وشكل يحتاج أيضا إلى جانب الاحتفاظ بانطباعات عن الأحداث التي يعرض لها الطفل ، إلى إدراك للتفاصيل « البارزة » داخل الشكل الكلي . فإذا اختلفت بعض هذه التفاصيل في تكوين تعود الطفل أن يراه بشكل آخر من قبل ، يصبح هناك من الأسباب ما يدعو الطفل إلى أن يصرف انتباهه أكثر إلى مثل هذه الأشياء التي يراها ثابتة عما ألفه .

حتى الآن نكون قد تحدثنا عن وجود مرحلتين بالنسبة لنمو الانتباه والإدراك عند الرضيع . المرحلة الأولى (الشهر الأول للميلاد) يتحدد فيها نوع المثيرات التي تجذب انتباه الطفل والمدة التي يستغرقها انتباهه إليها ، عن طريق أبعاد طبيعية مطلقة مثل التباين واللون والحركة والاستدارة . والمرحلة الثانية وهي ما فرغنا من الحديث عنها توا ، ويتحدد فيها الإدراك والانتباه عند الرضيع على أساس الاختلاف في عنصر ما من عناصر شكل سبق أن اعتاد الطفل رؤيته . أي اختلاف شكل عن شكل آخر مألوف .

فإذا ما وصل الطفل إلى سن تسعة شهور ، فإنه يدخل في مرحلة ثالثة من مراحل تطور الانتباه . وتستمر معه هذه المرحلة حتى نهاية هذه الفترة ، أي حتى سن الثالثة . في هذه المرحلة تكون قدرة الطفل على إدراك التفاصيل الأكثر دقة قد نمت إلى درجة أكبر ، وبذلك يميل مرة أخرى إلى الانتباه إلى الأشياء التشابهية أو بمعنى آخر ، الأشياء التي تختلف

عن بعضها البعض اختلافاً بسيطاً ، كالوجوه مثلاً أو حتى الأشكال المجردة أو الأتعة التي تلبس على الوجه ، وهكذا ، حيث لا يكون الاختلاف بين الواحد والآخر إلا طفيفاً .

وإذا كانت الجدة هي مبدأ التفسير في المرحلة الأولى والاختلاف أو الحيد عن المؤلف هو مبدأ التفسير في المرحلة الثانية فإننا لا نستطيع أن نقيم تفسيرنا في هذه المرحلة على أي من هذين المبدأين . ذلك أن الانتباه يزداد لا بالنسبة للأشياء الجديدة ولا بالنسبة للأشياء المختلفة وإنما بالنسبة للأشياء المألوفة .

ويضع « كاجان » (Kagan, 1972) تفسيراً لهذه الظاهرة مبنياً على أساس مختلف تماماً . يقول كاجان : إن الطفل في هذه المرحلة يكون قد نمت لديه قدرات معرفية جديدة هي :
(أ) القدرة على تذكر الأحداث التي وقعت في الماضي .

(ب) الوعي بكلا الحدين الماضي والحاضر معا .

(ج) المقارنة بين الحدين (أو أجزاء المعرفة) كل منها بالآخر في محاولة لفهم العلاقة بينهما .
بعبارة أخرى فإن الطفل في هذه المرحلة يبدأ في تكوين فروض من أجل تفسير الأحداث المختلفة ، أو تشكيل فئات من أجل تصنيف الأشياء المختلفة .

تلك الفروض أو هذه الفئات هي محاولة من ناحية الطفل لتحويل ما يواجهه من أحداث أو أشياء ، كل فيما يمكن أن ينتمى إليه من « أشكال تصورية عامة » موجودة لديه بالفعل ، كان قد كونها من خلال خبرته الماضية .

ويقوم هذا التفسير على أساس من دراسة تغير معدل النبض . فعندما ينتبه الراشدون وكبار الأطفال إلى شيء ممتع . يقل معدل نبضهم . وكذلك بالنسبة للوليد والرضع ، وكما سبق أن ذكرنا . ولكن عندما يكون الراشدون وكبار الأطفال في حالة نشاط ذهني ، أي عندما يكونون في حالة تفكير ، سواء كانوا يحاولون التذكر أو يقومون بإجراء عملية حسابية أو ما شابه ، فإن معدل النبض لديهم يزداد . ولقد أثبتت الأبحاث الحديثة أن الرضع في سن تسعة أشهر أو أكثر ، يزداد معدل النبض لديهم عندما تعرض عليهم مجموعة من الأتعة التي تمثل الوجوه الإنسانية . كذلك لوحظ ازدياد معدل النبض عند الأطفال في سن سنة عندما يعرض عليهم مشهد تنحدر فيه سيارة لعبة من قمة ممر مائل إلى أسفل ذلك الممر لكي تصطدم بشيء مصنوع من البلاستيك . ومن الطريف أن هؤلاء الأطفال كانوا لا يلبثون أن يروا السيارة تتحرك حتى يحولوا بصرهم عن ذلك الشيء الذي ستصطدم به . وكانت دقات قلبهم تزداد عندئذ ، كما لو كانوا يتوقعون مقداً ما سيحدث .

ومن هنا كان رأى « كاجان » أنه إذا كان ازدياد معدل النبض يعني زيادة النشاط الفكري ، فإننا نستطيع أن نستنتج أن الأطفال يبدأون نشاطاً فكرياً عند سن سنة واحدة وأن

وصول الطفل إلى هذا المستوى يحدد لنا بداية المرحلة الثالثة من مراحل الانتباه وهي مرحلة « النشاط الفرضي » حيث يبدأ الأطفال يفكرون في كيف يمكن أن تتلاءم الأحداث الجديدة مع خبراتهم السابقة :

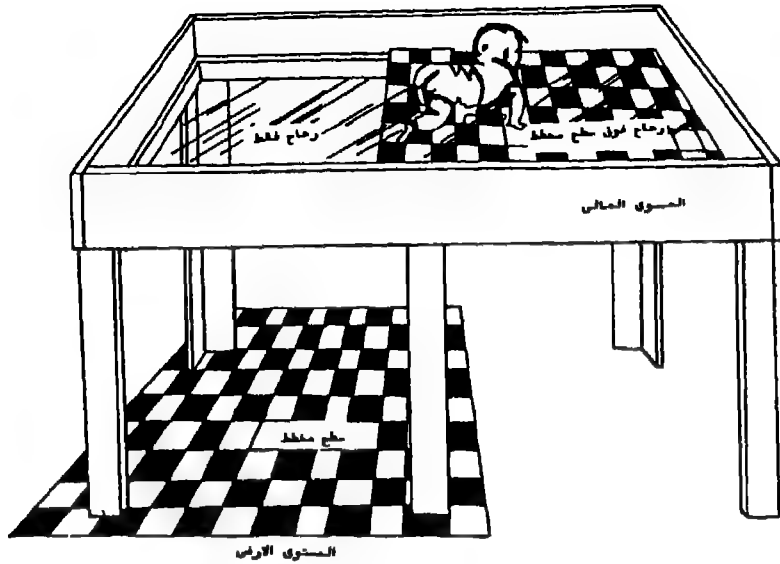
وعلى ذلك يمكن أن نلخص نمو الانتباه عند الأطفال في هذه المرحلة ، بأنه يبدأ من الأشياء المتشابهة ثم إلى الأشياء المختلفة ، ثم إلى الأشياء المتشابهة مرة أخرى . على أن هناك فرقا كبيرا بين معنى التشابه في المرحلة الأولى ومعناه في المرحلة الثالثة . فالتشابه في المرحلة الأولى يرجع إلى أن كل شيء يعرض على الطفل يعتبر جديدا ، إلى حد ما ، مهما كانت الفروق طفيفة . أما التشابه في المرحلة الثالثة فيرجع إلى أن الطفل في هذه المرحلة يكون قد بدأ يهتم بالاختلافات الدقيقة بين الأشياء المتشابهة في أجمالها ، وذلك بهدف محاولة تصنيفها بما يتفق مع خبرته السابقة . كما لو كان الطفل يريد أن يطمئن إلى أن الأمور لا تسير عبثا ولكن تبعا لنظام وبناء على توقعات وفروض خرج بها من خبرته السابقة ، فتصبح البيئة بالنسبة له أكثر استقرارا ، مما يزيد من شعوره بالكفاءة .

ثمّة ناحية إدراكية أخرى هامة في هذه المرحلة ، قد نحتاج منا إلى لفظة خاصة ليس فقط لأهميتها ولكن أيضا لطرافتها ، تلك هي إدراك الرضيع للأعماق .

الرضيع والأعماق :

هل تخشى أن يسقط طفلك الذي يجبو عندما يصل مندفعاً إلى الدرج عند الطرف العلوي ؟ ربما . بل وربما اندفعت نحوه في لهفة محاولاً انقاذه من هذا السقوط المحتمل . ولكنك في الواقع قد لا تعلم أن طفلك في هذه المرحلة ليس بهذه الدرجة من السلاخة . لقد اهتم علماء النفس بدراسة قدرة الطفل على إدراك المسافات في الاتجاه من أعلى إلى أسفل ، أو بمعنى آخر إدراك العمق ، وتوصلوا إلى حقائق لم يكن لنا بها علم من قبل . وتشدنا هذه الدراسات ، ليس فقط لما توصل إليه العلماء من حقائق ، بل أيضا لما استخدموه في هذه الدراسات من أساليب وطرق على جانب كبير من الطرافة والابداع معا .

لقد استخدم العلماء في هذه التجارب ما يسمى بمنظور الجرف (Visual Cliff) . (انظر الشكل ٩ - ١) (Walk & Gibson, 1961) . وهو عبارة عن لوح كبير من الزجاج المتين (غير القابل للكسر) ، مرفوع على أربعة أرجل عالية بعض الشيء . وقد بُطن نصف هذا اللوح أى لصق على وجهه الأسفل مباشرة ورق أو قماش مشكل على نسق لوحة الشطرنج في حين وضعت نفس الخامة على الأرضية المقابلة للنصف الآخر من اللوح الزجاجي بحيث يبدو هذا النصف شفافا عميقا في حين يبدو النصف الآخر مسطحا ضحلا . وكان مقدار العمق يساوي عددا كبيرا من الأقدام كما هو موضح بالشكل .



شكل ٩ - ١

إدراك العمق

أما اختبارنا لإدراك العمق عند الرضيع فهو بعد ذلك أمر سهل . يوضع الرضيع في منتصف اللوح الزجاجي ، ثم يشجع (عن طريق الأم غالباً) على الجبو إلى أحد أطراف اللوح مرة ثم إلى الطرف الآخر مرة أخرى ، فإذا كان الطفل يدرك العمق فالتوقع أن يستجيب لنداء الأم الذي يستدعيه للجبو على الجزء « الضحل » فقط . أما عندما تنتقل الأم إلى الطرف الآخر من اللوح ، وتستدعي الطفل للذهاب إليها فإن المتوقع أن يصل الطفل إلى حافة الجرف فحسب ويتجنب عبور الجزء « العميق » ، أى يتوقف عن الجبو على هذا الجزء .

ويقرر « ووك » و « جيسون » (Walk and Gibson, 1961) أن جميع الأطفال تقريباً قد تحركوا من منتصف اللوح عبر الجزء الضحل في حين رفضوا تماماً التحرك عبر الجزء العميق . وكان أصغر الأطفال الذين اختبروا لا يزيد عمره على ستة أشهر ونصف الشهر . وقد يبدو من هذه التجربة أن إدراك العمق يتم عندما يبدأ الطفل في الحركة المستقلة .

على أن سؤالاً هاماً ، ظل بدون إجابة عندما ظهرت النتائج الأولية لبحث هذين العالمين . ذلك السؤال هو : هل يبدأ إدراك العمق قبل سن ستة أشهر ونصف ؟ لاحظ أن

الطريقة التي صممت بها التجربة المذكورة آنفا نحول دون الإجابة على هذا السؤال . ذلك أن التجربة كانت تتطلب أن يحب الطفل ، ولكن الطفل لا يحب قبل سن ستة أو سبعة أشهر على أقصى تقدير . إلا أن علماء النفس لم يعجزوا عن إيجاد حل لهذه المشكلة وكان الحل هو أن يستخدموا منظور الجرف كأداة للبحث ولكن بطريقة لا تتطلب الحبو . وكانت هذه الطريقة هي تلك التي يعتمد على قياس معدل النبض . وقد سبق أن أشرنا إلى أنه من المعروف أن معدل النبض عندما يتغير فإن ذلك يعنى تأثيراً ما من الناحية النفسية . فإذا قل يعنى الانتباه وإذا زاد يعنى الخوف .

واعتماداً على هذه الحقيقة تابع فريق « كامبوس ولاجر وكرويتز » (Compos, Langer, and Krowitz, 1970) البحث لمعرفة متى يبدأ إدراك الطفل للعمق . ففى إحدى التجارب وضع هؤلاء العلماء أطفالاً منذ سن الشهر والنصف على كل من الجزء العميق والجزء الضحل من اللوح الزجاجى بالتبادل . وكان يجرى فى هذه الأثناء تسجيل معدل النبض عند هؤلاء الأطفال . وكانت النتائج تدعو إلى الدهشة . ففى الجزء الضحل لم يلاحظ أى تغير عند الأطفال فيما يتعلق بمعدل النبض وإنما حدث التغير عندما وضع الأطفال على الجزء العميق . ولكن التغير الذى حدث لم يكن فى الاتجاه المتوقع ؛ فقد قل معدل النبض وكان المتوقع أن يزيد .

والملاحظة الأولى المهمة فى هذه التجربة - على أى حال - هي أن الأطفال ، فى هذا السن المتقدمة من عمرهم ، يستطيعون أن يدركوا العمق (البعد الثالث) . ذلك أنه قد حدث تغير فى معدل النبض لديهم عندما وضعوا على أحد جانبي اللوح دون الجانب الآخر ، بصرف النظر عن اتجاه ذلك التغير . أما الملاحظة الثانية فهى أن معدل النبض لديهم قد قل ، وكان المتوقع أن يزيد ، قياساً على ما يحدث لدى الأطفال فى سن الحبو من عزوفهم عن الاتجاه إلى الجزء الأعظم ، خوفاً - فيما يبدو - من السقوط .

فهل معنى هذا أن معادلة: زيادة معدل النبض خوفاً ونقصه انتباهاً ، لا تنطبق على صغار المواليد ، وأن الوضع بالنسبة لهم هو العكس . إذا كان هذا صحيحاً فإن معناه أن هؤلاء الأطفال كانوا يخافون عندما يوضعون على الجزء الأعظم من منظور الجرف . إلا أن هذا الفرض قد رفض بناء على أنه لم يلاحظ على هؤلاء الأطفال أى علامة أخرى من علامات الخوف كالبكاء مثلاً . بل على العكس ، فقد كان بكاء الأطفال على الجزء العميق أقل ظهوراً منه على الجزء الضحل . وبذلك يظل الفرض الأرجح هو أن استجابة هؤلاء الأطفال للعمق كانت هي استجابة الانتباه وليس الخوف . وتظل الدهشة قائمة .

ولم يئأس الباحثون ، بل تساءلوا ماذا يحدث لو أننا قد اخترنا سلوك أطفال أكبر ، فى نفس هذه الظروف : هل يزداد معدل نبضهم أم يقل ؟ وأجريت تجارب أخرى مماثلة على

أطفال في سن خمسة أشهر (قبل سن الحبو) وأطفال آخرين في سن تسعة أشهر (بعد سن الحبو) فوجد « شوارتز » و « كامبوس » و « بازل » (Schwartz, Campos & Baisel, 1973) أن الأطفال قبل سن الحبو (خمسة أشهر) قد قل لديهم معدل النبض في حين أن الأطفال بعد سن الحبو (تسعة أشهر) قد زاد لديهم معدل النبض وتساءلوا : هل مجرد ظهور مهارة الحبو هو الذى يرتبط مباشرة بالتغير الظاهر الذى يطرأ على إدراك العمق فيحوله من مجرد شيء مثير للانتباه قبل ظهور المهارة ، إلى شيء مخيف بعد ظهورها ؟

وأيدت الأبحاث الحديثة بالفعل هذا الاتجاه . ففى تجربة رائدة قام بها فريق « كامبوس » (Campos et. al., 1978) مرة أخرى ، وضعت مجموعتان من الأطفال الذين تقل أعمارهم بقليل عن سبعة أشهر في موضع الاختبار على منظور الجرف . وكانت المجموعتان متاثلتان من حيث العمر ، إلا أن إحداها كانت من أطفال ظهرت لديهم توأ مهارة الحبو ، أما الأخرى فكانت من أطفال لم تظهر لديهم بعد هذه المهارة . وكان كل طفل سواء من هذه المجموعة أو تلك يوضع بالتبادل على كل جانب من جوانب منظور الجرف : الجانب الضحل ثم الجانب العميق . وكانت النتائج واضحة . فلم يسجل أى تغير في معدل النبض سواء لدى المجموعة التى تحبو أو المجموعة التى لا تحبو عندما وضعت أفرادها على الجانب الضحل . أما عندما وضعوا الأطفال على الجانب العميق فقد سجل أفراد المجموعة التى تحبو ارتفاعاً في معدل النبض في حين سجل أفراد المجموعة الأخرى انخفاضاً في هذا المعدل . وتؤكد هذه النتائج بقوة أن بزوغ قدرة الطفل على الحركة في المكان (الحبو) وليس العمر في ذاته ، هو الذى يرتبط بنمو الخوف لديه من العمق . أما التفاصيل الدقيقة لهذا الارتباط فإنها لا تزال غير معروفة في الوقت الحاضر (في حدود علمنا على الأقل) وتحتاج إلى المزيد من البحث .

ثمانية عشر عاما من البحث والاستقصاء (١٩٦٠ - ١٩٧٨) يقضيها علماء النفس في استجلاء حقيقة الأمر في نقطة صغيرة مثل هذه ، إنما تمثل لنا نوعاً من التفكير العلمى المبدع الذى يعتمد عليه علم النفس دائماً في حل المشكلات التى تقف وسيلة إلى فهم سلوك الأطفال حتى في هذه المرحلة المبكرة . وقد أردنا أن نورد كل هذه التفاصيل ، في تطور البحث ، ولا تقتصر على نتائجه فقط ، حتى نقدم للقارئ نموذجاً يحتمل في هذا المجال .

دوام الأشياء :

سبق أن أشرنا بعبارات مختلفة إلى أن العالم بالنسبة للطفل حديث الولادة عبارة عن شريط من الصور المتحركة ، تتمحى فيه الصورة عن الوجود بمجرد زوالها من المجال الحسى للطفل . وبالرغم من أن الأطفال سرعان ما يتعرفون على أشياء معينة : الأم ، الأب ، الصلر ، زجاجة الحليب ، إلا أنهم ، فيما يبدو ، لا يعرفون أن هذه الأشياء تظل موجودة

بعد أن تختفى عن أعينهم . (وحتى الأم في نظرهم قد تكون « أمهات » يترددن عليه الواحدة بعد الأخرى) . فقد أشار سميث إلى تجربة تدل على أن الطفل قبل الشهر الخامس من عمره يعتبر الأم « أمهات » مختلفات . فعندما يرى الطفل في هذه السن ثلاثة أشخاص لأمه : الأم وصورتين لها في مرآتين فإنه لا يتأثر ، كأنما لسان حاله يقول : « وما الجديد ؟ ها قد اجتمعن معا ! » . ولكن عندما يرى الطفل بعد الشهر الخامس من عمره هذا المنظر ، فإنه يتوقف عن وضع حليبه من الزجاجات وتبحظ عيناه وتزداد دقات قلبه كأنما لسان حاله يقول : « ومن أين جاءت الاثنتان الأخريان وليس هناك سوى واحدة » .

وإنها لعلامة هامة على طريق النمو المعرفي أن يعي الطفل أن الأشياء المادية تظل موجودة حتى ولو كانت غير موجودة في مجاله الإدراكي . ولقد سمى يياجييه (الذى كان له فضل بحث هذا الموضوع) هذا الوعي ، « دوام الشيء » .

ولقد تتبع يياجييه بعناية كبيرة نمو فكرة « دوام الشيء » خلال السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل ، وتوصل إلى وصف دقيق للمراحل التى يمر بها النمو في هذه الناحية على النحو التالى :

فى سن ٤ - ٨ أشهر يبدأ الأطفال يظهر أن فى مقدورهم أن يظلوا على اتصال - ذهنيا - بالأشياء الغائبة عن بصرهم فإذا وقع شىء على الأرض ينحنون للبحث عن بعد أن كانوا قبل ذلك يظلون يحدقون فى المكان الذى بدأ يختفى فيه . وبالإضافة إلى ذلك إذا ظهر جزء كبير من شىء ما مخفية بقيته خلف ستارة مثلا ، فإن الأطفال يمدون أيديهم للحصول على ذلك الشىء . أما إذا صار الجزء الظاهر أصغر ، فإن الأطفال يكفون عن محاولة الحصول هذه ، فجأة . فى هذه المرحلة لا يحاول الأطفال البتة الحصول على شىء اختفى كلية عن أعينهم خلف حاجز كالفنجان أو قطعة قماش أو ما شبه ، وذلك بالرغم من أنهم قد يكونون قادرين على القيام برفع هذا الحاجز .

فى سن ٨ - ١٢ شهرا : يظهر الأطفال تقدما واضحا من حيث نمو مفهوم دوام الشىء . فإذا غطى شىء بقطعة قماش أو فنجان أو إذا وضع خلف ستارة ، فإن الطفل يبحث عنه . إلا أن البحث فى هذه المرحلة يقتصر على المكان الذى خبىء فيه الشىء أولا فإذا فرضنا الشىء خبىء خلف الستارة (أ) وأن الطفل كان يجده هناك دائما ، ثم خبىء هذا الشىء بعد ذلك على مرأى واضح من الطفل ، خلف ستارة أخرى (ب) فإن الطفل فى هذه الحالة سوف يظل يبحث عن ذلك الشىء خلف الستارة الأولى (أ) ، وذلك بالرغم من أنه كان يشاهد بالفعل عملية اختفائه فى مكان آخر . إن سلوك الأطفال فى هذه المرحلة يوضح أنهم يعرفون أن الأشياء تظل موجودة مهما اختفت . إلا أن هذه المعرفة تكون مصحوبة باعتقاد أن

الأشياء عندئذ تكون موضوعة في مكان معين بالذات (خلف الستارة أ مثلاً) أى أنهم لا يتحفظون بعد من أن الشيء يظل موجوداً إذا نقل من مكان إلى مكان .

في سن ١٢ - ١٨ شهراً : يستطيع الأطفال أن يفصلوا بين الشيء والمكان الذي تعودوا أن يروه فيه أياً كان هذا المكان في السابق . ولكن لنفرض أن شيئاً صغيراً مخبأ في يد شخص كبير نقل من مخبأ إلى آخر ، إن الأطفال في هذه الحالة يبحثون عن هذا الشيء في آخر مكان خبيء فيه ، تبعاً لما شاهدوا . في هذه المرحلة لا يستطيع الأطفال أن يدركوا أن الشيء يمكن أن يكون قد نقل من مكان إلى آخر وهو مخفى في يد الكبير .

في سن ١٨ شهراً فما فوق يكتمل عند الأطفال مفهوم دوام الشيء . فإذا فرض أن شيئاً صغيراً قد خبيء في يد الكبير ثم أخذ ينتقل به (وهو مخبأ في يده) من مخبأ إلى آخر . فإن الطفل عندئذ سوف يبحث عن ذلك الشيء في جميع الأماكن التي خبيء فيها بل وحتى في يد الكبير حتى يجد هذا الشيء .

التعجب من الأحداث الغريبة :

ولكن ماذا يحدث لو أن الطفل لم يجد الشيء في المكان الذي يبحث فيه عنه أو ظهر له شيء آخر بدلاً منه أو إذا اختفى الشيء من أمامه ولم يظهر ؟

ظاهرة أخرى يمكن أن نلاحظها على الطفل ، تسير جنباً إلى جنب من نمو مفهوم « دوام الشيء » ، وتؤكد ما وصل إليه يابجه في أبحاثه ، تلك هي ظاهرة « التعجب » التي تعتبر أيضاً مقياساً آخر للنمو المعرفي في هذه المرحلة ، كما حاول أن يوضحه « كاجان » في تفسيره لعملية الانتباه الذي عرضناه سابقاً .

ويختلف « التعجب » عن « الاجفال » أو « الانتفاض » ، ذلك أن الفعل الأخير يحدث بشكل أولى عندما يتعرض الطفل لصوت مزعج أو لفقد السند . أما التعجب أو « إظهار الدهشة » بدرجة ما من درجاتها ، فإنه يحدث عندما لا تتفق البيانات التي يحصل عليها الطفل من الخارج من البيانات التي يختزنها لديه . أو بمعنى آخر عندما لا تتحقق توقعاته . فالطفل لا يستطيع أن يتعجب إلا عندما يبدأ في تكوين نوعاً من « التوقع » ، أو « الفروض » .

فإذا بدأ الطفل يتعجب عندما تختفى الأشياء أو تستبدل بفعل أشبه بالسحر ، فذلك لأنه قد بدأ يكون فكرة أن الأشياء الغائبة عن بصره تظل موجودة ، وهو ما أطلق عليه يابجه « دوام الشيء » .

وعلى هذا الأساس نحن لا نلاحظ على طفل حديث الولادة أن يشير تعجبه ، مثلاً ، رؤية حيوان لعبة يختفى تحت ملاءة ثم يخرج من الناحية الأخرى سيارة لعبة بدلاً منه .

أو حتى أن تختفى اللعبة الأولى دون أن تظهر أو يظهر بديل عنها . ولكن بوصول الطفل إلى سن أربعة أو خمسة أشهر فإنه يبدأ يتعجب من مثل هذه الأحداث ، ويظل يتوقع أن يظهر الشيء الأصلي (أى الذى اختفى أصلا) ، مرة أخرى ، وإن كان لا يقوم بمجهود إيجافى فى البحث عنه ، وإنما يكتفى بأن يعود ببصره إلى وراء حيث اختفى ، وكأنما يتوقع أن يجده هناك .

ولقد أجريت عدة تجارب فى هذا السبيل . وفى مجموعة من هذه التجارب كانت إحدى اللعب التى يتم تحييتها فى صندوق معد لهذا الغرض تستبدل بلعبة أخرى دون أن يرى الطفل ذلك . فإذا ما فتح الطفل الصندوق وجد هذه اللعبة الأخرى مكان اللعبة الأولى التى تختلف عنها اختلافا يينا . ولقد وجد أن الأطفال فى سن التسعة أشهر يظهرهم دهشهم لذلك بشكل معتدل ولكنهم يقبلون اللعبة الأخرى ولا يبحثون عن الأولى (Le Compete& Cratch, 1972) . وفى تجارب مماثلة (Charles Worth, 1969) جعل المجرىون يومون الأطفال بأن الشيء قد اختفى داخل باب مسحور فى حين أنه يكون مغطى بيد المجرى . ولقد وجد من هذه التجارب أن الأطفال ذوى الاثنى عشر شهراً قد أظهرهم حيرة وارتباك لاختفاء هذا الشيء . وأخذوا يبحثون جادين عن الشيء المختفى . أما الأطفال فى سن الثانية عشر شهراً فقد أظهرهم دهشة عميقة وارتباك كبيراً وأخذوا يبحثون عن الشيء المختفى فى التجربة الثانية وعن اللعبة الثانية فى التجربة الأولى .

ولقد أخذت هذه الملاحظات كدليل آخر على صحة وصف بياجيه لمراحل نمو مفهوم دوام الشيء ، فالطفل فى سن الثانية عشر شهراً يمكنه أن يتعرف على الأشياء ولكن لا يمكنه أن يتصور الشيء فى حالة غيابه . أما طفل الثامنة عشر شهراً فإنه يستطيع أن يتصور الشيء فى حالة غيابه ولذا فإنه يصير على أنه لا زال موجوداً . ومن ناحية أخرى ترجع هذه الملاحظات أيضاً نظرية كاجان فى نمو القدرة على « التوقع » أو « تكوين الفروض » لدى الطفل فى نفس المرحلة .

التذكر :

يتصل ما سبق أن قلناه فى الفقرات السابقة اتصالاً وثيقاً بنمو القدرة على الاحتفاظ أو التذكر عند طفل المهد . فمفهوم دوام الشيء أو التعجب للأحداث الغريبة أو الانتباه إلى الأشياء لغريبة ثم المألوفة ، لا شك يتضمن - كما سبق أن رأينا - أن الطفل يحتفظ ، بصورة ما ، بانطباعات عن الأحداث والأشياء التى تمر به ، ويتصرف إزاءها على هذا الأساس .

ولا يحتاج الأمر إلى تجارب للتدليل على أن الطفل يتذكر شيئاً ما ، فذلك واضح من مجرد الملاحظة العرضية . فالواليد يمكنهم أن يتعرفوا على آبائهم مثلاً . كذلك تمدا ردود

أفعالهم إزاء المثيرات المألوفة بأدلة أخرى على عملية التذكر . فمن الواضح أنه إذا استجاب الوليد للمثيرات المألوفة بطريقة تختلف عن استجابته للمثيرات غير المألوفة ، فإن معنى ذلك أن الطفل يظهر قدرة على التذكر ، وهكذا .

ولكن إلى أى مدى يمكن للطفل أن يحتفظ بالمادة المرئية في ذاكرته ؟ الواقع أن البحوث المختلفة أعطت إجابات مختلفة على هذا السؤال فبعضهم أثبت أن الطفل في سن أربعة أشهر يمكنه أن يتعرف على شكل هندسي بعد ٢٤ ساعة من رؤيته للمرة الأولى . أما البعض الآخر فقد أثبت أن الطفل في سن ٥ أشهر يمكنه أن يتعرف على أشكال هندسية بعد ٤٨ ساعة وعلى الوجه بعد أسبوعين من آخر مرة رآها فيها (Kohen & Giber, 1975) ، (Kagan, 1973) . والخلاصة أن المواليد كالكبار لديهم ذاكرة بصرية قريبة المدى وذاكرة بعيدة المدى ، ولكنهم كالكبار أيضا يمكنهم أن ينسوا . وأن أحد أسباب النسيان عند أطفال المهد هو تحويل الانتباه عن طريق مادة شبيهة بالمادة المحفوظة ، وهو ما نسميه بعامل التداخل .

إدراك المكان والزمان والسببية :

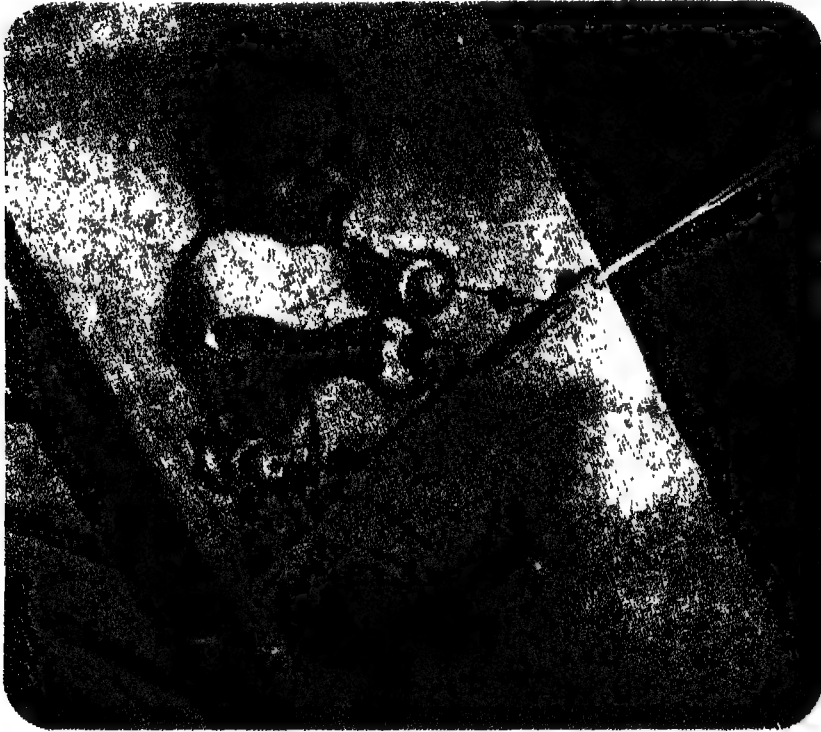
لا يكون إدراك المسافة والزمن قد تمايز الواحد منهما عن الآخر في هذه المرحلة . فتيبعا* لياجيه يختلط مفهوم الزمان بمفهوم المكان أو المسافة ، عند طفل المرحلة الحسية الحركية . وفي دراسة كلاسيكية قام بها يياجيه عرض على الأطفال لعبة سباق يجرى فيها على ممرين منفصلين رجلان صغيران . أحد هذين الرجلين قطع ٤ أقدام في حين قطع الآخر في نفس المدة قدما واحدا . وبالرغم من أن الرجلين قد وقفا أمام الأطفال في نفس الوقت ، إلا أن الأطفال ظلوا يعتقدون أن الرجل الذى قطع قدما واحدا وقف أولا وأنه أخذ وقتا أقل من الآخر في قطع هذه المسافة .

وإدراك الطفل للمسافة في هذه المرحلة إدراك عملي تماما فالمسافة الواقعية من نقطة إلى أخرى ليس لها من الأهمية ما لوجود كرسي مثلا في الطريق . ويعتقد الأطفال في سن الثالثة أن المسافة بين نقطة وأخرى تطول إذا أقيمت عقبة في الطريق . وقد يكون هذا الاعتقاد مبنيا على أساس أنه لكي يقطع الطفل المسافة ، فإن عليه أن يزيل العقبة أو يتخطاها . وإذا كان الأمر كذلك ، فإن فكرة المسافة عند الطفل تقوم على أساس عملي ، وليس على أساس تجريدى . أو بمعنى آخر فإن فكرة المسافة عند الطفل هي فكرة مبنية على أساس من النشاط الحسي الحركي وليس على أساس من القياس .

أما الزمان ، فإنه يعد هاما جدا بالنسبة لإدراك الطفل للعلاقات السببية البسيطة . فالطفل في سن ١٢ - ١٨ شهرا عندما يركل برجله الفراش فيتحرك السرير فهز شيئا معلقا فيحدث صوتا ، فيعيد الطفل هذا الفعل مرة وأخرى ، ويظا . يعيده ويعيده طالما يجد في هذا

عملاً ممتعا ، كأنما يقرر الطفل في هذه الحالة أنه قد أدرك التعاقب الزمني بين حركته من ناحية (ركل الفراش) ، والحدث المترتب عليها من ناحية أخرى (وهو الصوت) .

ويعتبر إدراك التعاقب الزمني هنا أساساً يعتمد عليه نمو مفهوم السببية عند الطفل . ولا يحدث ذلك بالنسبة للمكان فالطفل في سن الثمانية عشر شهراً يعرف من خلال تجاربه أن البكاء يحضر أمه وأن الضغط على زر معين يشغل المكينة الكهربائية وأن الضغط على مكان معين في التليفزيون يشغل التليفزيون وأن زرا كهربائياً يذق الجرس وأن رافعة معينة تجعل الماء ينساب في المرحاض . إن الطفل يعرف هذه الأشياء بسهولة لأنها مرتبطة زماناً وليس مكاناً . فبعد المكان بين الجرس والزر الذي يجعله يذق ، أى بين الشيء الذى يسبب وبين الحدث الذى يحدث ، لا يشكل أى صعوبة بالنسبة للطفل ، أما البعد الزمني فإنه قد يشكل بالطبع صعوبة كبرى .



شكل (٩ - ٢)

المصّة التى يجدها الطفل في نتائج أفعاله في هذه المرحلة أساس نمو مفهوم السببية لديه فيما بعد .

وفي خلال السنة الثانية يبدأ الطفل يستكشف مثل هذه العلاقات السببية في المواقف البسيطة . ولا شك أنه يجد في هذه الأشياء المحيطة به في البيئة المنزلية فرصا كبيرة لمثل هذا الاستكشاف ، ففي أثناء إدارة غطاء برطمان مثلا يكتشف الطفل أن الغطاء يحكم إذا ما أدير . وفي أثناء لعبه بالكرة يأخذ في إجراء التجارب عليها لاستكشاف كيف يجعلها تندرج أو تقفز ، وهكذا . فالطفل في هذه الفترة لا يكتفى بالنظر إلى الأشياء أو الإنصات إلى الأصوات بل يبدأ يستمتع بلمس وتناول كل ما يقع تحت يديه . يستكشف هذه الأشياء أولا من حيث الخصائص الحسية لها : الشكل والوزن والملمس ... إلخ ، ثم بعد ذلك يهتم بما عمله هذه الأشياء سواء كانت ألعاباً أو أجهزة بسيطة . أو ما إلى ذلك . وغالبا ما يفشل الآباء أو القائمون على رعاية الطفل في تقدير أهمية مثل ذلك النشاط وما يمكن أن يقدمه للطفل من معرفة جديدة ، سواء من ناحية العلاقات السببية أو من ناحية التصنيف كما سيأتي في الفقرة التالية :

تصنيف الأشياء :

إن تصنيف الأشياء ، يمكن بشكل عام ، أن يقوم على أساس من اثنين : إما وظيفيا أو تجريديا . فأتت إذا وضعت أشياء مختلفة مع بعضها البعض تشمل ملابس ومعدات وآلات وأدوات منزلية ومواد غذائية وما إلى ذلك ، فإن هذه الأشياء يمكن أن تصنف على هذا الأساس الذي ذكرته ، أي على أساس وضعها في فئات تشترك كل فئة منها في صفة أو صفات عامة (مجردة) ، وهذا هو الأساس التجريدي لتصنيف الأشياء . ولكن يمكن أيضا أن يقوم التصنيف على أساس مختلف . فيوضع السكين مع البرتقال مثلا ويوضع المنجل مع الخضر وهكذا ، باعتبار أن السكين يقطع البرتقال والمنجل يستخدم في قطف الخضروات من المزرعة والفنجان مع الشاي ... إلخ . وهذا هو الأساس الوظيفي للتصنيف .

ولقد اكتشف الباحثون أن أول عملية تصنيف يمكن أن يقوم بها الإنسان هي تلك التي تقوم على أساس وظيفي (Nelson, 1973) . فالشئ في هذه المرحلة هو ما يعرفه الطفل عنه . وكتعريف الطفل للشئ هو تعريف عملي وليس تعريفاً نظرياً أو مجرداً .

ولقد حاول البعض أن يجرى التجارب لمعرفة كيف يصنف الأطفال فوضعوا أمام الأطفال العديد من الأشياء وطلبوا منهم أن يضعوها في مجموعات . ولقد وجد هؤلاء الباحثون أن الأطفال لا يصنفون الأشياء كما يصنفها الكبار . فإذا فرضنا أنه قد عرض على طفل ما هذه الأشكال الستة المعروضة في شكل (٩ - ٣) . وطلب منه أن يضع الأشياء التي تشبه بعضها البعض معا ، فإنه سوف يضع الأشكال المفتوحة معا والأشياء المغلقة معا . ذلك أن الأطفال يميلون في هذه المرحلة إلى تصنيف الأشياء تبعا لخصائص الشكل بصرف النظر عن التكوين الهندسي له . ويسمى هذا التصنيف ، بناء على خصائص الشكل ،

بالصنيف الطوبوغرافي Topological أما التصنيف بناء على التكوين الهندسي للشكل فيسمى التصنيف الأقليدى نسبة إلى الهندسة الأقليدية (Euclidean) .
ويتضح هذان التصنيفان فى الشكل ٩ - ٤ حيث يفضل الأطفال وضع الأشياء المفتوحة معاً والمغلقة معاً بدلاً من وضع المثلثات والمربعات والدوائر كل منها معاً .



شكل ٩ - ٣ :

يمثل أشكالاً هندسية مختلفة تتكون من أزواج متماثلة أحدها مفتوح والآخر مغلق (



شكل (٩ - ٤)

الأعلى تصنيف ثوبولوجى والأسفل تصنيف اقليدى
ويفضل الأطفال التصنيف الأعلى الثوبولوجى

ويبدى الأطفال هنا الميل إلى التصنيف بناء على العلاقات والخصائص الطوبوغرافية ، فى العديد من المواقف التى يتناولون فيها المتعلقات المنزلية أو غيرها . فطفل الثانية عشر شهراً مثلاً تبهره العلاقات بين المفاتيح والأقفال ، بين الأوعية وأغطيتها ، بين الأوعية من الحجم المختلفة ، باختصار بين الأشياء التى يمكن أن توضع فى أشياء أخرى . ومن هنا يبدو أن الخصائص الطوبوغرافية تتصل اتصالاً وثيقاً بالتناول العملى ، أى بعمل الأشياء . أو بمعنى آخر بالنشاط الذى يحدث تأثيراً فى البيئة ، ويساعد على الشعور بالكفاءة ، متمشياً فى ذلك مع باقى الخصائص التى يتميز بها الطفل فى هذه المرحلة .

إن قدرة الطفل على التصنيف غالبا ما نحكم عليها بناء على ما يقوم به الكبير بالنسبة لنفس الأشياء فإذا لم يضع الطفل المربعات مع المربعات والمثلثات مع المثلثات والدوائر مع الدوائر ، قد تستنتج من ذلك خطأ أن الطفل لا يستطيع القيام بعملية التصنيف إطلاقا . إلا أن مثل هذا الحكم يغفل أن هناك أسسا أخرى يقوم الأطفال بعمل التصنيف بناء عليها . وأن هذه الأشياء مستمدة من اهتمامات الطفل في هذه المرحلة ، ومن الطريقة التي يفكر بها في مواجهة تحديات البيئة ، وليس من تصور في القيام بعملية عقلية بالذات .

إن في التجارب التي أجريت على عملية التصنيف لمثال جيد للمشكلات التي تواجه من يقوم بدراسة سلوك الأطفال . فالطفل في سن الثانية مثلا يبدأ يتجه إلى أكثر من بعد واحد للأشياء التي تقع تحت بصره . ولكن من يرى هذا الطفل وهو يلعب بالأشياء المختلفة الشكل واللون ويقوم بخلطها بعضها البعض دون أن يحاول تصنيفها تبعا للشكل أو اللون ، فإنه قد يظن أن الطفل لا يستطيع القيام بذلك العمل . ولكن إذا ما أعطى الطفل الفرصة للملاحظة شخص كبير يقوم بتصنيف هذه الأشياء بناء على اللون أو الشكل ، فإنه عندئذ يستطيع أن يقوم بذلك هو الآخر . إن الطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يستخدم أبعادا مثل اللون أو الشكل في تصنيف الأشياء إلا أنه لا يقوم بذلك من تلقاء نفسه لأنها لا تهمة .

حل المشكلات :

إن قدرة الوليد على الاحتفاظ بصورة ذهنية للأشياء والأحداث - كما رأينا عند معالجة موضوعات دوام الشيء والاعتقاد والتعرف وغيرها من خصائص النمو المعرفي الأخرى - وكذلك قدرته على فهم العلاقات البسيطة بين الأسباب والنتائج ، هاتان القدرتان تسبعا عنه حقا على معالجة الموقف التي تستلزم منه حل مشكلات أكثر تعقيدا . وإذا كان يبايحه قد اهتم - كما نعلم - بدراسة كيفية فهم الطفل للعالم ، والطريقة التي يختار بها مشكلات معينة ثم يواصل الجهد في سبيل حلها ، فإن الذي تابع ذلك البحث الطريف هو العالم النفسى جروم برونر (Jerome Bruner) .

ولقد درس برونر كيف يتحول الوليد إلى كائن ماهر في حل المشكلات ، أو بمعنى آخر كيف تنتظم المكونات المنفصلة التي تتضمنها حل المشكلات ، في أفعال متسقة متآزرة ؟ يقرر برونر أن أحد المكونات الأساسية لمهارة حل المشكلات هو اكتساب القدرة على التحكم الارادى . ويتضمن مفهوم التحكم الارادى هنا - كما حله برونر - عدة معالم هامة للسلوك ، مثل : القدرة على توقع نتيج ما والقدرة على اختيار الوسائل المناسبة للحصول على هدف معين والقدرة على استخدام هذه الوسائل استخدما صحيحا ، والقدرة على تصحيح وتنسيق السلوك للوصول إلى الهدف ، والقدرة على التحقق من أن الهدف ممكن تحقيقه

بوسائل بديلة (Kalnin&Bruner,1973) . وأن فكرة أن الوليد يكون إيجابيا ومختارا بهذا المعنى ، لتتضمن بالضرورة أنه يستطيع أن يسيطر على تفاعلاته مع البيئة المحيطة .

متى يصبح الوليد قادراً على التحكم الارادى ؟ لم يكن علماء النفس حتى وقت قريب جداً يعتقدون بأن في إمكان الوليد أن يمارس عملية التحكم الارادى ، وربما كان ذلك راجعاً إلى أن حصيلة الطفل السلوكية محدودة . ولقد رأينا أن الأطفال الصغار لا يستطيعون أن يحققوا تآزراً بين عضلاتهم الكبيرة وعضلاتهم الدقيقة كما تفعل الأطفال الكبار . إلا أن العديد من الدراسات قد أثبتت أن الوليد يمكنه أن يمارس تحكمًا إراديًا في سلوكه في وقت مبكر جدًا ، إذا ما جاءت الاختبارات مناسبة لقدراته الفعلية . في إحدى هذه الدراسات (كالنين وبرونر ، ١٩٧٣) ، كان يعرض على أطفال في سن ٥ - ١٢ أسبوعاً فيلماً (شريطاً) صامتاً يتوقف مدى وضوحه على امتصاصهم لحلمة صناعية . فإذا ما قاموا بعملية الامتصاص بشدة (بسرعة) كان وضوح الفيلم وتركيزه يزداد . أما إذا توقفوا عن الامتصاص فإن الفيلم يصبح قائماً . ولقد تعلم الأطفال بسرعة أن يحققوا معدلاً متزايداً من الرضاعة (الامتصاص) - عندما أدت هذه العملية إلى وضوح الفيلم . إلى هنا يتضح أن المواليد يستجيبون لتريتيبات التدعيم في يقيهم . أما إذا كانت هذه التريتيبات لا تناسبهم فإنهم يقومون بتريتيباتهم الخاصة . فإذا ما تعبوا من عملية الامتصاص وأصبح الفيلم قائماً فإنهم ببساطة يحولون أنظارهم عنه مظهرين بذلك وسيلة بديلة للوصول إلى (الهدف) ، وهو في هذه الحالة (عدم اضطرابهم للنظر إلى فيلم معتم) .

إن صغار الأطفال إذن يلجأون إلى وسائلهم الخاصة (الامتصاص أو تجنب النظر) للسيطرة على الموقف المثير . ويتمشى هذا مع نظرية هوايت التي سبقت الإشارة إليها ، وهي النظرية التي تقرر أنه حتى صغار الأطفال يجلبون استمتاعاً في السيطرة على يقيهم .

التعرف على الذات :

يمتد اهتمام الأطفال بالوجوه لعمل وجوههم هم أنفسهم إلى جانب وجوه الآخرين ، ويلاحظ ذلك عندما ينظرون إلى وجوههم في المرآة . وتشكل المرآة في الواقع مجالاً جذاباً للأطفال إلى حد كبير عندما يلاحظون انعكاساً لصورتهم فيها ، ويبدأ ذلك في سن ١٨ أسبوعاً تقريباً . إلا أنهم عند هذه النقطة لا يكونون بعد قد استطاعوا أن يعرفوا أن الذي يرونه هذا هو أنفسهم . أو بمعنى آخر هم لا يدركون عندئذ أن هذا الوجه المنعكس في المرآة ليس لأحد آخر غيرهم .

ولقد قامت أبحاث كثيرة لتحديد الفترة التي يستطيع الطفل عندها أن يتعرف على صورته في المرآة ، ولكن الباحثين قد اختلفوا في تحديد هذه النقطة وبناء على هذه البحوث

تتراوح هذه النقطة ما بين سن الستة أشهر والعشرين شهرا . ولذا فإن الحاجة لا تزال ماسة إلى بحوث في هذه الناحية .

ومع ذلك فقد يكون من المفيد أن ذكر نموذجا لهذه البحوث حتى نتعرف على الطريقة التي تستخدم لحل مثل هذه المشكلات . في عام ١٩٧٢ قام « امستردام » (Amsterdam, 1972) بالتجربة الآتية : كان يضع بقعة حمراء على أنف الطفل ثم يلاحظ رد فعل الطفل عند رؤيته لهذه البقعة في المرآة . فإذا لمس الطفل البقعة أو استخدم المرآة لفحص أنفه ، يفترض الجرب أن معنى ذلك أن الطفل بدأ يتعرف على ذاته ولقد وجد امستردام أن هناك نمط في التطور من هذه الناحية له وجوه ثلاثة محددة : في البداية يعتقد الطفل أن الانعكاس هو عبارة عن طفل آخر ، ويبدأ في البحث عن ذلك الطفل خلف المرآة في محاولة للعثور عليه ويحدث ذلك في سن ١٢ شهرا .

ويلازم هذه المرحلة أفعال الطفل من المرآة وتجنبه لها . أما المرحلة الثانية فيظهر فيها الطفل علامات قد تدل على الوعي بالذات ، إما في صورة خجل أو إعجاب بالذات . ويفسر ذلك بعض الملاحظين بأنه يدل بالفعل على التعرف على الذات . إلا أن امستردام نفسه يرى في مثل هذه الاستجابات نوعا من التقليد ، كما يفعل الكبير ، دون أن يتضمن هذا تعرفا على الذات ، خاصة لتلك الحركات التي تتم عن إعجاب بالذات . أما المرحلة الثالثة فهي تلك المرحلة التي يتضح فيها بالفعل التعرف على الذات ويحدث ذلك في سن ٢٠ - ٢٤ شهرا . وفي هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يضع يده على البقعة الحمراء الموضوعة على أنفه ، عن طريق النظر إليها في المرآة .

اللعب ودلالاته في النمو المعرفي :

تتطور أساليب اللعب لدى الأطفال بشكل جنري ما بين سن الاثنى عشر شهراً والستة والعشرين شهرا . فاللعب الذي كان قوامه التعرف على الأشياء واستكشاف خصائصها الطبيعية ، يقل بشكل واضح ويحل محله نوعان آخران من اللعب . النوع الأول هو ذلك الذي يقرن فيه الطفل الأشياء بعضها ببعض (مثل وضع ملعقة في كوب مثلا أو فنجان ، أو عمل كومة من المكعبات) وفي هذا النوع من اللعب يصبح الطفل تدريجيا أكثر تنظيما كما أنه يستطيع أن يقوم بتركيبات أكثر تعقيدا ، ذلك أن الطفل قد يحاول اتباعه من مجرد العلاقات المكانية البسيطة (مثل وضع المكعبات فوق بعضها البعض) ، إلى العلاقات التي تنتج عددا من الصفوف أو عدداً من الأكوام ، أو تلك التي تفصل نوعاً من الأشياء عن نوع آخر . مثل هذا اللعب ينم عن معرفة الطفل بطبائع الأشياء واستخدامه لهذه المعرفة .

أما النوع الثانى من اللعب فهو اللعب الادعاءى أو الالهامى . ففى الشهر التاسع عشر من العمر مثلاً - يمكن أن يتظاهر الطفل بأنه يطعم دميته ، أو أنه نائم بأن يغمض عينيه أو أنه يشرب من كوب فارغ وهكذا .

وعلى ذلك يظهر فى أثناء السنة الثانية من العمر تطوران أساسيان من الناحية المعرفية :
التطور الأول يتميز بظهور النشاط الذى يتضمن قدرة الطفل على وضع الأشياء وتنظيمها مع بعضها البعض فى علاقات مكانية وزمانية بتزايد التزامها بها شيئاً فشيئاً .

أما التطور الثانى ، الذى قد يبدو متناقضاً مع الوجه السابق من التطور ، فهو ذلك الذى يتميز بظهور النشاط التظاهرى أو الادعاءى حيث يتجاهل الطفل أو يتغاضى عن هذه العلاقات الطبيعية ذاتها ، ويتعامل « رمزياً » مع الأشياء « كما لو كانت موجودة » . وإن كان هذا التعامل الرمزى يظل فى هذه الفترة معتمداً على الوجود الفعلى لأشياء شبيهة بالأشياء الأصلية (الحقيقية) فالتظاهر أو اللعب الادعاءى عند طفل الثانية يعتمد على وجود لعبة تليفون مثلاً لكى يتظاهر بأنه يتحدث عن طريق الهاتف ، أو وجود لعب تمثل السيارات أو الأدوات المنزلية أو العرائس التى تشبه الأطفال وهكذا ، لكى يتظاهر بالقيام بنشاط يستخدم فيه هذه الأشياء كما لو كانت حقيقية .

أما استخدام صندوق بدلا من الحافلة أو عصي بدلا من الهاتف فهنا لا يتم إلا فى
« حلة لاحقة كما سيأتى ذكره فيما بعد .

قياس مستوى النمو المعرفى عند طفل المهد :

حاول علماء النفس قياس مستوى النمو المعرفى عند أطفال مرحلة المهد . وكان أول من قام بذلك هو العالم « أرنولد جزل » (Arnold Gesell) فى سنة ١٩١٩ . فقد قام جزل وأعوانه فى هذه الفترة بمسح شامل للسلوك العادى (السوى) للأطفال فى سن المهد وذلك عن طريق ملاحظة الأطفال فى مواقف مختلفة ، بغرض إقامة معايير للسلوك بالنسبة لسن ثلاثة وأربعة وستة وتسعة أشهر حتى سن السنة . وأنشأ جزل بعد ذلك ما يسمى بمجاول النمو Developmental Schedules ، وهى عبارة عن قوائم للسلوك منظمة حسب الأعمار المختلفة لكى يقاس على أساسها مستوى النمو فى نواحي أربعة هى : السلوك الحركى ، والسلوك التكيفى واللغة والسلوك الاجتماعى . وتستخدم قوائم جزل هذه لقياس « العمر المائى » (على غرار العمر العقلى بالنسبة لمقاييس الذكاء) . ولقد كانت هى الأساس الذى قامت عليه اختبارات أخرى للأطفال بواسطة علماء آخرين .

ومن تلك المقاييس التى قامت على أساس قوائم جزل ما أنشأته « بيلى » (Bayley) فى سنة ١٩٣٣ وسمته بالمقاييس « الحركية العقلية » لنمو الأطفال . ولقد تضمن المقياس العقلى

١٨٥ بنلا مغطيا فترة الثلاث سنوات الأولى من حياة الطفل . و يقيس الادراك الحسى والمهارات الحركية الدقيقة والتكيف للمواقف الاجتماعية وبنود أخرى عن النمو اللغوى . أما المقياس الحركى فقد تضمن ٧٦ بنلا ويشمل المهارات الحركية الكبيرة مثل الجبو والمشي والتوازن وما إلى ذلك .

ثم عادت بيل وعدلت المقياسين سنة ١٩٦٦ بإضافة بنود جديدة . وهى الآن تقوم بعمل ما يسمى « بالبروفيل السلوكى للطفل » (Infant Behavior Profile) لمقياس بنود مثل مدى الانتباه وطبيعة رد الفعل والسعادة (Thomas, 1970) . وبالرغم من أن مقياس بيل للوليد (BIS) Infant Scale على درجة كبيرة من الثبات والاتساق الداخلى إلا أن نتائجه لا ترتبط ارتباطا ذا دلالة بنتائج اختبارات الذكاء التى تطبق على نفس الأطفال فى الأعمار التالية . وبمعنى آخر فإن قدرته على التنبؤ بنمو الذكاء (نسبة الذكاء) مستقبلا منعدمة . ولقد قررت ذلك بيل بنفسها عندما قالت : « لقد أصبح من المقرر الآن أننا لا نستطيع أن نحكم على ذكاء الأطفال فيما بعد من الدرجات التى يحصل عليها المواليد نتيجة لتطبيق مقياس النمو عليهم » (Bayley, 1955) .

ولقد حاول باحثون آخرون بناء قوائم نمو على أساس من نظرية يياجه فى الذكاء . ومن المعروف أن يياجه لم يكن يهتم لا بالتعاريف المجردة التقليدية للذكاء ولا بمعايير تصلح لقياس الفروق الفردية فى نواحي النمو المعرفى (أو الذكاء) ولا حتى بالقيمة التنبؤية لمثل هذه المقياس ولا بالعلاقة بينها وبين المقياس التقليدية . ومع ذلك فقد حاول تلاميذه إقامة مجموعة من مقياس النمو المعرفى كان أشهرها ذلك الذى وضعه « يوزجيس » و « هنت » (Uzgis& Hunt, 1975) ، وتختلف هذه المقياس عن نظيرتها التقليدية من ناحيتين ، الناحية الأولى هى الأساس النظرى الذى قامت عليه فاختبارات الذكاء التقليدية (أو حتى قوائم النمو) تفترض أن هناك « قدرة عقلية عامة » (يختلف على تعريفها حتى الآن) وأن هذه القدرة إنما تنمو ككل عن طريق النضج بصرف النظر عن خبرة الطفل العملية فى البيئة التى يعيش فيها . وحتى إذا كان هناك دخل للخبرة فإنها فى هذه الحالة تعمل على الزيادة الكمية لهذه القدرة العامة ، دون الاهتمام (أو دون النظر) إلى قيام قدرات معينة فى مرحلة ما يتوقف عليها أو يتصل بها قيام قدرات أخرى فى المراحل التالية .

أما الاختبارات القائمة على نظرية يياجه فهى على العكس تفترض أن النجاح فى بند معين هو متطلب أساسى للنجاح فى البند التالى مثلا : القدرة على تتبع شئ يتحرك ببطء هى شئ ضرورى وأساسى إذا كنا نتوقع من الطفل أن يلاحظ اختفاء شئ يبتعد عن نظره بحركة بطيئة . ولذلك ، (وهذه هى الناحية الثانية التى تختلف فيها الاختبارات الموضوعية على أساس نظرية يياجه عن الاختبارات التقليدية) فإن بنود اختبارات يياجه توضع فى ترتيب خاص

لا يجوز أن يسبق فيها بند الآخر . أما الاختبارات التقليدية فليس مثل هذا الترتيب المحكم ضروريا فيها بالطبع .

وعلى أى حال فسواء كانت اختبارات المواليد من نوع قوائم النمو التقليدية أو من النوع القائم على أساس من نظرية ياجيه فهي عاجزة عن التنبؤ بما سيكون عليه ذكاء الطفل فيما بعد . ولذلك فإنه ينصح ، على الأقل باستخدامها بحرص . فليس هناك ما يبرر أن تصنف طفلا في سن الثانية أو الثالثة بناء على هذه المقاييس على أنه عبقرى أو بطيء أو متوسط ، ذلك لأنه قد اتضح بما لا يدع مجالا للشك أن مثل هذا التصنيف في ذلك الوقت المبكر ليس له ما يبرره بأى حال من الأحوال (Lewis, 1973) .

العوامل التى تؤثر على النمو المعرفى فى هذه الحالة :

من المعروف أن البيئة المنزلية لها تأثير كبير على النمو المعرفى للأطفال فى هذه المرحلة . وحتى سنة ١٩٦٦ لم تكن هناك وسيلة معينة يستطيع بها الباحثون أن يقيسوا النواحي المختلفة للبيئة المنزلية .

إلا أنه فى سنة ١٩٦٦ قام فريق من الباحثين بوضع وتقنين « مقياس للاستشارة المنزلية » Inventory of home stimulation ويشتمل هذا المقياس على ستة مقاييس فرعية هى :

- | | |
|------------------------------|-----------------------------------|
| (١) تجاوب الأم | (٢) تحاشى القيود |
| (٣) تنظيم البيئة المنزلية | (٤) توفير مواد اللعب المناسبة |
| (٥) الاندماج الأموى مع الطفل | (٦) فرص التنوع فى الثمرات اليومية |

ويحدث التقدير على أساس الملاحظات التى يحصل عليها المختبر عن المنزل ، والمقابلات التى يجريها مع الشخص الذى يقوم بالرعاية الأساسية للطفل وقد استخدم هذا المقياس لتقدير بيئة الأطفال عند سن ٦ ، ١٢ ، ٢٤ شهرا . وفى الوقت نفسه قيس نمو المواليد عند سن ٦ ، ١٢ ، ٣٦ شهرا . وقد وجد أن هناك ارتباطا عاليا بين درجات « مقياس الظروف المنزلية » للأطفال عند سن ٦ أشهر ، ودرجات هؤلاء الأطفال على مقياس بينيه للذكاء عندما أصبح سنهم ثلاث سنوات . وكان من أعلى المقاييس الفرعية ارتباطا بالذكاء فى هذا السن ، هو مقياس توفير مواد اللعب المناسبة ومقياس التنظيم المادى والزمنى للظروف المنزلية (Elardo, Bradley & Goldwell, 1975) .

كذلك وجد أن مقياس الظروف المنزلية يمكن منه التنبؤ بالتغير فى نسبة الذكاء . فقد وجد « برادلى و كولدويل » (Bradley & Goldwell) أن الأطفال الذين يأتون من بيوت غنية بالخبرات المثيرة والملائمة للنمو المعرفى ، يحصلون على درجات فى الاختبارات العقلية تتزايد

على مدى الثلاث سنوات الأولى من حياتهم . هذا في حين أن الأطفال الذين يأتون من بيوت فقيرة في خبرات معينة بالذات ، يحصلون على درجات في الاختبارات العقلية تتناقص تدريجياً في نفس المدى (Bradly & Goldwell, 1976) .

هناك ارتباط إذن بين ظروف البيئة المنزلية ومستوى النمو المعرفي عند طفل المهد . ولكن ما هي العلاقة الوظيفية بين هذه الظروف وعملية النمو ؟ أو بمعنى آخر كيف تحدث ظروف البيئة المنزلية تأثيرها في النمو المعرفي عند طفل المهد ؟ الواقع أنه قد اتضح من استمرار البحث في هذا الموضوع . أن طريقة التفاعل بين الطفل والبيئة هو العامل الأهم في إحداث هذا التأثير ، وليس مجرد توفير الظروف السابق ذكرها . فلقد اتضح من البحوث التي قلم بها بيرنز وجولدن (Birns & Golden, 1972) سنة ١٩٧٢ ، أنه يبدو أن شخصية الطفل أيضاً في هذه المرحلة لها ارتباط بمستوى ذكائه . فقد قام هذان الباحثان بدراسة العلاقة بين درجات أطفال في سن ١٨ ، ٢٤ شهراً على مقاييس للشخصية ، وبين أدائهم على اختبارات الذكاء عندما أصبح سنهم ٣ سنوات . ووجدنا أن درجة الارتياح الذي يظهر على هؤلاء الأطفال عند القيام بعمل ما في سن ١٨ ، ٢٤ شهراً ترتبط ارتباطاً عالياً بالدرجة التي يحصل عليها الطفل سواء على مقياس النمو (قوائم النمو) الذي يطبق في نفس الوقت أو على مقياس الذكاء الذي يطبق في سن الثالثة ، ويستنتج « بيرنز وجولدن » من هنا ، أن الاستمتاع بحل المشكلات قد يساعد وييسل النمو المعرفي . كذلك وجد هذان الباحثان أن متغيرين آخرين في الشخصية ، هما : التعاون والانتباه (أى المباشرة) يبدو أيضاً أنهما يسهمان في الحصول على درجات عالية في اختبارات الذكاء . ويستنتج الباحثان من ذلك كله أن أداء الطفل على الاختبارات لا يعكس فقط ما يعرفه بل يعكس أيضاً ما يشعر به .

لقد بدأنا هذا الفصل بالقول بأننا لا يمكن أن نفصل النمو المعرفي للطفل في هذه المرحلة عن نموه الحركي . وقد اتضح الآن أن عوامل اجتماعية أيضاً تتضمن مع العوامل المعرفية دائماً في تحديد المستوى الذي يصل إليه أداء الطفل . ويمكن أن نخلص من ذلك إلى أن ظروفًا منزلية معينة ، قد تجعل من طفل ما كائنًا اجتماعيًا ، سعيدًا يجب أن يقوم بعمل الأشياء ، وأن يتعاون مع الآخرين . وبالتالي تصبح الظروف الاجتماعية ذات تأثير واضح على مستوى أداء الطفل في هذه المرحلة . وقد رأينا أن عنصرًا هامًا في تلك الظروف الاجتماعية هو « الاندماج الأموى » . وسوف نرى عند الكلام عن النمو الاجتماعي والانفعالي لطفل هذه المرحلة أنه لا يوجد شيء يمكنه أن يشجع لدى الطفل السعادة والمرح قدر مثل هذا « الاندماج الأموى » . وهكذا يتأكد لدينا بشكل عام صدق الفرض الذي وضعناه في المدخل إلى هذا الباب وهو أن : « نمو الثقة » ، ثقة الطفل فيمن حوله ، هو الأساس الأول لتوهم نفسه سوى ، ليس فقط في نواحي الشخصية بل أيضاً في النواحي المعرفية .

وسوف نرى إلى أى حد يتحقق لدينا ذلك الفرض أيضاً في النواحي الأخرى :
اللغوية والانفعالية والاجتماعية .

خلاصة :

يمكن أن نجمل الحقائق المتعلقة بالنمو الحركي والمعرفي لطفل المهد مما وردت تفاصيلها في هذا الفصل فيما يلي :

١ - في البداية لا يوجد حد فاصل بين النمو الحركي والنمو المعرفي في هذه المرحلة . فالطفل في هذه المرحلة يفكر بجسمه ، بمعنى أن ما يصدر عنه من حركات ، وما قد يترتب على هذه الحركات من نتائج ينعكس أثره بعد ذلك على كل من الحركة (التالية) والمعرفة معا . فتمايز الحركات (أى تصبح أكثر دقة وأكثر ثباتاً) ، وتنمو في نفس الوقت الحصلة المعرفية للطفل عن العالم المحيط به ، فتتمو معرفته عن المكان وعن الزمان ، كما تنشأ لديه معرفة بدائية عن السببية ، (الطفل يضغط على زر فيشعل الضوء ، أو يدير المذراع ، أو يرفع الغطاء فتفتح العلبة ، أو يركل الفراش فهز شيفا معلقا ... الخ . ويزداد نشاط الطفل غير الهادف هذا بدافع الشعور بالقدرة على التأثير أو لإحداث الأثر في البيئة المحيطة به .

٢ - يحتفظ الطفل ، شيفا فشيفا ، ومن مرحلة مبكرة ، بانطباعات عن الأحداث والأشياء التي تمر به . وهو يتصرف أزاءها على هذا الأساس ، فتحول انتباه المواليد عن الأشياء المألوفة ، وتعرفهم بعد ذلك على آباءهم ، ثم تتبعهم لشيء سقط منهم ، ثم إطالة الانتباه إلى الأشياء التي تختلف في بعض النواحي البارزة عن الكليات التي تنتمي إليها هذه الأشياء ... كل ذلك يدل على قدرة الأطفال على الاحتفاظ بالآثار الحسية للخبرات الماضية . ويمكن للطفل في سن أربعة أو خمسة أشهر أن يتعرف على الوجوه بعد أسبوعين من آخر مرة رآها .

٣ - هذه الآثار الحسية التي تتركها الخبرات الماضية لا تساعد الطفل على التعرف على ما سبق أن مر به فحسب ، بل يصبح لها في نهاية السنة الأولى دوراً أكثر إيجابية . ذلك أنها تعمل كأطر مرجعية يدرك الطفل في ضوئها الخبرات الجديدة ، أو بعبارة أخرى فإن الآثار الحسية للخبرات الماضية تكون قد انتظمت في هذه المرحلة ، في شكل فئات تدرج تحتها جزئيات معينة ، أو في شكل فروض يتوقع أن تحدث الأحداث بناء عليها . ويفسر لنا ذلك إطالة انتباه الطفل في نهاية السنة الأولى إلى الأشياء المتشابهة ، كما لو كان يريد أن يرجعها إلى فئة من تلك الفئات التي صنف الأشياء على أساسها . كما أنه يفسر لنا أيضاً تعجب الطفل في هذه المرحلة من الأشياء الغريبة (أى التي تحدث على غير ما كان يتوقع) ويفسر لنا أيضاً الخوف من الغرائب (انظر الفصل الحادى عشر) ، كما يفسر

لنا كذلك قلق الانفصال إذا حدث في الأماكن الغريبة (انظر الفصل الحادى عشر) وهكذا.

٤ - من بداية السنة الثانية وحتى منتصفها ، تأخذ في النمو قدرة معرفية أخرى لدى الطفل ، فيصبح بإمكانه في نهاية هذه الفترة أن يستدعى ذهنيا صور الأشياء الغائبة عنه ، بعد أن كان يعرف فقط أنها موجودة . بمعنى أن الطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يتصور الشيء في حالة غيابه ، أما قبل هذه المرحلة فلا يمكنه ذلك بل يستطيع فقط أن يتعرف عليه . وتعتبر هذه القدرة أساسا لنمو القدرة على التعامل بالرموز عند الطفل بعد ذلك ، سواء الرموز اللغوية (انظر الفصل الثالث) أو الرموز التي يستخدمها في لعبة الإيهامى . ويبدأ بذلك يدخل في مرحلة جديدة هي مرحلة التفكير الرمزى بدلا من التفكير الحسى الحركى . ولكن ذلك لا يبدأ إلا في نهاية السنة الثانية وبداية السنة الثالثة .

٥ - يرتبط النمو المعرفى ارتباطاً شديداً بالظروف المنزلية سواء منها ما يؤدي إلى الاستثارة الحسية ، أو ما يؤدي إلى الاستثارة الانفعالية الاجتماعية ، فكلما توفرت الظروف التي تؤدي إلى هذا وذاك كلما ساعد ذلك على حسن سير النمو في هذه الناحية .

وأخيراً هناك ملاحظة عامة بالنسبة لوظيفية الخصائص التي يتميز بها النمو المعرفى . إلى أى حد يمكن أن نمثلنا هذه الخصائص بشواهد ترجع الفرض الذى سبق أن وضعناه في المدخل إلى هذا الباب ، والذى يقرر أن الثقة تشكل بالفعل الأزمة الأساسية لنمو الطفل في هذه المرحلة ؟

إن الطفل لا يكاد يصل إلى مرحلة اكتمال مفهوم دوام الشيء ١٢ - ١٨ شهرا ، أو قبل ذلك بقليل ، أى عندما يكون قد استطاع أن يتذكر الأحداث التي وقعت في الماضي ، وأن يسترجع هذه الأحداث ويقارن بينها وبين أى حدث جديد ، إلا ويصبح شغله الشاغل هو محاولة استيعاب كل جديد ، بناء على ما سبق أن كوّن من فروض أو توقعات أو أشكال تصورية عامة . فإذا لم يستطيع الطفل أن يدمج هذا الجديد ضمن إطار مرجعى سبق أن كوّن من خبراته القديمة ، كانت النتيجة هي التعجب والدهشة وربما الخوف والانزعاج .

لقد سبق أن تحدثنا عن هذه المعالم للنمو المعرفى في الفقرات المتعلقة بمفهوم دوام الشيء والادراك والانتباه ، والتعجب من الأشياء الغريبة . وسوف نتحدث عن ظواهر مماثلة عندما نتعرض للنمو الاجتماعى ، حيث نرى أن الطفل في هذه الفترة أيضا يخاف من الغريب ويقلق من انفصاله عن الحاضنين في الأماكن الغريبة وهكذا . ومعنى ذلك أن ثقة الطفل في البيئة المحيطة به بجوانبها المادية والاجتماعية ، وأتمه بالنسبة لها ، تشكل بالفعل ما يمكن أن تعتبره المشكلة الأساسية له في هذه المرحلة .

الفصل العاشر النمو اللغوي في مرحلة المهد من الأفكار الى الأقوال

* مقدمة:

محاولات مع الشبانزي.

* ما هي اللغة؟

اللغة والتواصل.

خصائص اللغة البشرية.

العوامل البيولوجية في النمو اللغوي.

* مراحل النمو اللغوي عند الطفل.

- مرحلة ما قبل الكلام:

إدراك الأصوات.

الفجوة بين الفهم والتعبير.

إصدار الأصوات.

- مرحلة الكلام:

نظريات في تفسير اكتساب اللغة.

الكلمات الأولى.

كيف تكتسب الألفاظ معانيها.

مراحل اكتساب معاني الألفاظ.

الكلمة الجملة.

لغة البرقيات.

- خلاصة.

النمو اللغوى فى مرحلة المهد

مقدمة :

إن إحدى الخصائص التى تميز الإنسان عن الحيوان هى قدرته على تعلم اللغة وما يرتبط بذلك من قدرة على التفكير . ويعترف التجريبيون الذين يدعون أنهم قد علموا الشمبانزى والغوريلا شيئا قريبا من اللغة الإنسانية ، أن تلك الحيوانات التى دربوها لم تستطع أن تكتسب اللغة بالطريقة التى يكتسبها الأطفال .

ما هو الفرق إذن بين الإنسان والحيوان فى هذه الناحية ؟ وكيف يكتسب الطفل اللغة البشرية ؟ وما علاقة هذه اللغة بالتفكير ؟ تلك هى الأسئلة الكثيرة التى سنحاول أن نجيب عنها فى هذا الفصل .

محاولات مع الشمبانزى :

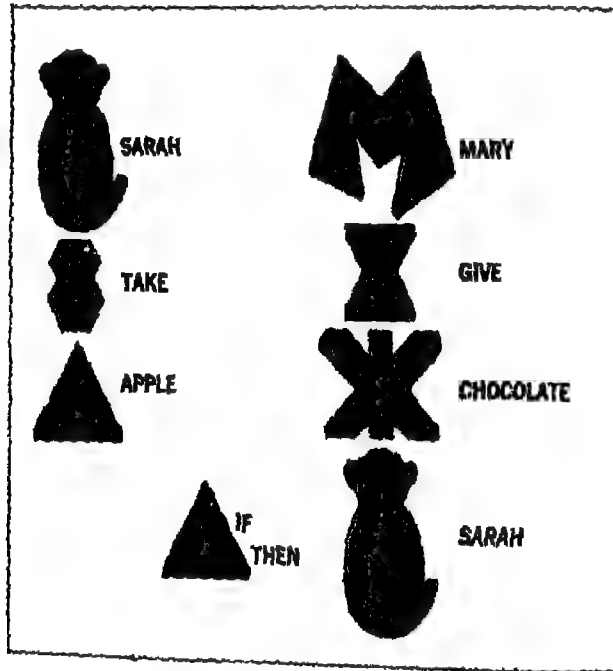
وجد العلماء أن لدى الشمبانزى حوالى اثنين وثلاثين صوتا مختلفا يستطيع عن طريقها أن يحقق التواصل مع أفراد جنسه . فهناك أصوات تعبر عن الرغبة فى التواصل الجماعى ، وساك أصوات يثيرها مثل هذا التواصل ، وكلاهما يتميز عن الآخر تماما . كذلك هناك أصوات تعبر عن الخوف وأخرى تعبر عن تأكيد السيطرة ، وأصوات تعبر عن الاحتجاج والاستغراب والمفاجأة والعنوان والاحباط والنداء الجنسى وهكذا .

وقد حاول بعض هؤلاء العلماء منذ عدد من السنين ، أن يربى فى منزله بعض أفراد الشمبانزى موفرا لها ظروفا أقرب ما تكون إلى البيئة الإنسانية ، بقصد دراسة إمكانية تعليم هذه الحيوانات اللغة البشرية . ومن هذه المحاولات تلك التى قام بها « كيلوج » وزوجته (Kellog, & Kellog, 1933) ، والتى قام بها « هيز » وزوجته (Hays, 1951) . وقد بذل كل من هذين الزوجين جهوداً كبيرة فى سبيل تعليم هذه الحيوانات اللغة الإنسانية . فقد ربّت أسرة كيلوج طفل الشمبانزى « جولا » مع طفلتهما « دافيد » واستطاعا أن يعلماه أن يفهم بعض الأوامر ولكنهما لم يستطيعا أن يعلماه النطق بكلمة واحدة ، أما أسرة هيز فقد استطاعت أن تكسب القرد « فيكى » القدرة على النطق بثلاث كلمات هى « بابا » و « ماما » و « كب » أى فنجان . والواقع أنها قد فعلت ذلك بصعوبة كبيرة وبعد تدريب شاق اشتمل على تحريك شفتى القرد بأيديهما بشكل مباشر .

ولقد حذا فشل هذه المحاولات بعلماء النفس الأحدث إلى أن يفترضوا أن المشكلة ربما ترجع ، جزئيا على الأقل ، إلى عدم قدرة الشمبانزى على التحكم فى شفثيه ولسانه ، وأنه مع

ذلك يملك بالفعل القدرة على تعلم لغة حقيقية . وعلى هذا الأساس فكر بعضهم في استخدام طرق أخرى للتغلب على هذا العجز الذي يعانيه الشمبانزى من حيث القدرة على النطق .

ومن المحاولات الحديثة في هذا السبيل محاولة « دافيد بريماك » (David Premack) (1972) ، الذى استخدم قطعاً مشكلة من البلاستيك كرموز تقوم مقام الكلمات بما يمكن القرد من الكتابة عن طريق وضع هذه الرموز ، المظهرة بالمعدن ، على لوحة مخصصة . وعن طريق التدريب أمكن للقرد أن يتعلم ما يزيد على مائة من هذه الرموز ، من بينها علامة الاستخدام ، وأن يضمها مع بعضها البعض في نظام نحاس لتكوين ما يشبه الجملة ، كما يظهر ذلك في الشكل التالى :



شكل ١٠ - ١

تتخذ هذه الأشكال بعض الكلمات كما قامت بتربيتها القردة ، سارة ، لتكون جملة مألوفة

(عن بريماك ١٩٧٢)

إن التوحيد بين هذه الرموز وبين الكلمات وكذلك بينها وبين الأفكار ، ثم تعلم التركيبات اللغوية الأشبه بالجمل ، كل ذلك قد يشير إلى أن الشبائزى قادر على تعلم مفاهيم معقدة إلى حد ما : كمفهوم اللون ومفهوم الشكل ، ومفهوم الاستفهام والفاعل والظرف والطلب . ولكن الأمر الذى ظل مع ذلك مشكوكا فيه هو أن تكون سارة قد تعلمت بالفعل قواعد التركيبات اللغوية (Syntactical rules) . ذلك أنها كانت تتركب فقط الجمل التى سبق أن عرضت عليها . وبعبارة أخرى فإنها لم تستطع أن تقوم بنفسها بوضع كلمات جديدة (سبق أن تعلمتها منفردة) فى تركيبات كذلك التى سبق أن عرضت عليها . باختصار فإن التجربة أثبتت أن سارة لم تستطع أن تكتسب القدرة على تركيب جمل من تلقاء نفسها (Premack, 1976) . هذا إلى جانب نواح أخرى من القصور ، سوف نتناولها فيما بعد ، تبين أن الفجوة بين الإنسان والحيوان لازالت كبيرة من حيث القدرة على تعلم اللغة .

وفى محاولات أخرى لعلاج القصور الذى بدأ من هذه التجربة قام « آلن » وبياترس جاردنر « (Allen & Piatrice Gardner, 1975) بتعليم الشبائزى لغة الصم والبكم . وقد استطاع القرد فى هذه التجارب أن يتعلم معنى ١٣٢ إشارة من إشارات تلك اللغة كما استطاع أن يكون منها جملا مثل : « دغدغنى أكثر من فضلك » .

وأخيرا قام « رامبو » (Rambaugh, 1978) وزملاؤه باستخدام الكمبيوتر فى تعليم الشبائزى اللغة ، حيث وضعوا رموزا معينة (عبارة عن أشكال هندسية) على مفاتيح الحاسب الآلى بدلا من الأحرف الهجائية أو الأرقام وكانت الآلة تستجيب فوراً بطلب الشبائزى إذا ما ضغط على المفاتيح الصحيحة التى تكون جملة تعبر عن ذلك الطلب . وكانت أهم طلبات الشبائزى هى : « الآلة تعطى لانا (اسم الشبائزى) الموز » أو « من فضلك شغل السينما » (أو الموسيقى) أو « من فضلك أفتح الشباك » وهكذا . وقد كان فى استطاعة الشبائزى أن يستخدم الآلة على هذا النحو طوال الأربع والعشرين ساعة لقضاء حاجاته المختلفة .

تلك هى أهم المحاولات التى قام بها علماء النفس حديثا لمعرفة ما إذا كان بمقدور الشبائزى أن يتكلم لغة الإنسان . فهل نستطيع بناء على نتائج هذه المحاولات أن نقرر أن الشبائزى قد استطاع أن يتعلم لغة الإنسان ؟ بعبارة أخبرى هل ما تعلمه الشبائزى فى هذه المحاولات هو نفس الشيء الذى يستطيع أن يقوم به الطفل ؟ الواقع إن وراء هذا السؤال ليس فقط مجرد رغبة فى المعرفة ، بل ربما كان هناك أيضا خوف مستتر ، من أن يكون فى العمل الذى قام به جاردنر وبريماك ورامبو محاولة أخرى لتجريد الإنسان من خاصية جديدة من الخصائص التى ينفرد بها !

لقد بدأ داروين ذلك الطريق عندما اعتبر الإنسان مجرد حلقة في سلسلة التطور للمملكة الحيوانية . حقا إنه آخر حلقة في هذه السلسلة وأكثرها تطوراً ، ولكنه يظل مع ذلك حيوانا على أى حال ! ثم جاء بعده فرويد ، الذى زعزع بشدة مركز الإنسان باعتباره كائنا عاقلا حيث أقام في مكان العقل دوافع جنسية أولية هى المسفولة الأولى عن تحريك سلوكه في جميع المواقف ، من أبسطها إلى أشدها تعقيدا . ثم جاء سكنر الذى سلب الإنسان « حرية الإرادة » وتركه بدون « كرامة » ضحية لترتيبات معينة من عمليات التدعيم التى تعقب استجاباته . وأخيراً ها هى سارة ولانا وواشو (أسماء الشمبانزى التى أجريت عليها تجارب تعلم اللغة) تنبؤنا - فيما يبدو - أننا لسنا وحدنا الذين نتمتع بتلك الموهبة العظيمة التى تعتبر آخر معقل للإنسان ، وهى موهبة اللغة .

حقا إن اللغة التى اكتسبتها القردة لها كثير من الصفات التى تتحلل بها لغة الإنسان :

١ - فهى أولاً : تحمل معنى (أى أن لها دلالة) . فعندما نقول « سارة » إن التفاح أحمر ولكن الموز ليس كذلك ، فإنها عندئذ تكون صادقة . ٢ - وثانياً فإن الجمل التى قامت القردة بتركيبها كانت تظهر مراعاة للقواعد اللغوية إلى حد مقبول . فهى في إحدى المجالات مثلا كانت تفرق بدقة بين « أنت تدغدغنى » و « أنا أدغدغك » . ٣ - وثالثاً فإن القردة استطاعت أن تعلم أن للجمل بداية ونهاية . فعندما تنتهى الجملة كانت تنزل يدها إشارة إلى ذلك . ٤ - ورابعاً فإن القردة قد تعلمت الإجابة على أدوات الاستفهام مثل « من » في « من أنت ؟ » و « ماذا » في « ماذا تريد ؟ » ٥ - وأخيراً فقد تعلمت بعض القردة أن تفهم الواحد منها مع الآخر عن طريق اللغة التى تعلمتها (Rambaugh, 1978) على أن ذلك كله لا يعنى بالطبع أن تلك القردة قد استطاعت أن تكتسب لغة الإنسان ، كما سنرى فيما بعد .

ما هى اللغة ؟

الواقع أن الإجابة على هذا السؤال قد حير الفلاسفة ابتداء من أرسطو حتى ديكارت . إلا أن تأملات هؤلاء الفلاسفة لم تضيف إلى الموقف سوى زيادة في التعقيد . ولقد حاول علماء النفس في السنوات الأخيرة أن يأخذوا على عاتقهم مهمة الإجابة عن هذا السؤال . وكان أن أضافوا هم الآخرون مجلدات ضخمة من النظريات والآراء والتجارب التى تتعلق جميعها بهذا اللغز المحير : ما هو أصل اللغة البشرية وكيف تطورت وما هى خصائصها ؟ إلا أن المناهج التى أتبعها علماء النفس كان لها ، ولا شك ، الفضل الأكبر في إمدادنا بالفروض العلمية المفيدة في هذا المجال ؛ إذ كان من الممكن في كثير من الأحيان إخضاع هذه الفروض للتحقيق ثم تقرير قبولها أو رفضها على أساس من الملاحظة والتجريب . ويسمى

الباحثون في هذا الميدان بعلماء النفس اللغويين (Psycholinguists) . ولقد سموا كذلك لأنهم ينظرون إلى موضوع اكتساب اللغة باعتباره ظاهرة سيكولوجية . ولم تكن أبحاثهم هذه بمنأى عن المساعدة التي كان يمدّم بها المتخصصون في علم النفس الفسيولوجي والعصبي . ذلك أنه كان لابد لهم من معرفة الأساس التشريحي والوظائف العصبية التي تتدخل في الأداء اللغوي ، إذا كان لهم أن يستقصوا هذه المسألة من جذورها .

ولقد شغل بال الباحثين في هذا الموضوع أمور هامة مثل : العلاقة بين اللغة والتواصل ، العوامل الفطرية التي تعد الطفل لفهم اللغة البشرية والتعبير بها ، التأثير النسيبي لبيئة الطفل ونموه الطبيعي في اكتساب اللغة ، الفرق بين عمليتي الفهم والكلام عند الطفل ، وأخيراً العلاقة بين اللغة والتفكير . وسوف يوصلنا تتبع الأبحاث المتعلقة بهذه الموضوعات إلى الإجابة بشكل أحسن على السؤال الذي بدأنا به هذه الفقرة وهو : ما هي اللغة ؟

اللغة والتواصل :

بالرغم من أننا قد تعودنا أن نوحّد بين اللغة وبين التفاهم أو التواصل ، إلا أنه من الواجب لتحديد معنى اللغة أن نفرّق بين هاتين العمليتين . فالتواصل ليس سوى إحدى وظائف اللغة ، وفي الوقت نفسه توجد وسائل أخرى للتواصل غير لفظية .

فالمنازة التي ترشد الطائرات من برج المراقبة ، أو إشارة « الانحناء » من إشارات المرور على الطريق العام ، وعلامة تقاطع الطريق على طريق السكة الحديدية ، كل هذه أشكال للتواصل . كذلك تؤدي آثار أقدام الحيوان معنى هاماً بالنسبة للصياد وبالمثل فإن بكاء الطفل أو صراخه يكون ذا دلالة بالنسبة للأم ، كما أن الإيماءات أو تقطيب الجبين أو غير ذلك يعني شيئاً بالنسبة للطرف الآخر ، وهكذا نجد أنفسنا في جميع هذه الحالات وغيرها ، أمام أمثلة من الإشارات غير اللفظية . وسواء كانت هذه الإشارات بصرية أو سمعية إلا أنها تنقل معنى ، أي تتضمن نوعاً من الدلالة يتحقق عن طريقها عملية التواصل . بل وأكثر من ذلك فإن هذه الإشارات إذا ما أخذت تظهر بشكل منتظم أو ثابت ومستقر فإنها تكون نظاماً إشارياً كإشارات المرور مثلاً أو أصوات النفير في المواقف العسكرية .

وقد يشترك الإنسان مع الحيوان في بعض هذه النظم الإشارية فعلى المستوى البصري يعبر كل من الإنسان وبعض الحيوانات عن الغضب أو اللذة عن طريق أسارير الوجه . ولكن يبقى التواصل هو الوظيفة الوحيدة لهذه النظم ، في حين أن اللغة كما سبق أن أشرنا تتجاوز هذه الوظيفة . فنحن نستخدم الكلام أيضاً عندما نتحدث إلى أنفسنا ، أو كما يقول « لوريا » (Luria, 1971) عندما نريد أن ننظم (نقيّد أو ننشط) سلوكنا نحن . ففكر مثلاً في المناسبة التي تقول فيها لنفسك في صمت « لم يكن من الواجب أن أفعل ذلك » ، أو « أنتبه سوف

تحيّوك الكرة هذه المرة من اليمين » كذلك نحن نستخدم الكلام عندما نصدر حكماً لأنفسنا على نتيجة اختبار أو نتيجة فعل كأن تقول لنفسك مثلاً « بالضبط .. كما توقعت » .

على أن ذلك يجرنا مباشرة إلى الخصائص التي تتميز بها اللغة البشرية سواء بالنسبة للنظم الإشارية السابق ذكرها أم بالنسبة للغة الحيوان .

خصائص اللغة البشرية :

عرف « كرتشلى » (Critchly, 1975) اللغة البشرية بأنها التعبير عن المشاعر والأفكار وكذلك استقبالتها عن طريق « الرموز اللفظية » . وهو بذلك يكون قد وحد بين اللغة البشرية وبين الكلام ، وفي نفس الوقت ، قد ميز بينها وبين نظم الإشارات غير اللفظية التي سبقت الإشارة إليها . والواقع أن هذا التمييز يعتبر بداية أساسية في التعرف على خصائص اللغة البشرية ذلك أن الإشارات غير اللفظية السابق ذكرها ما هي إلا أشكال من المثيرات التي ترتبط بشكل مباشر بالأشياء التي تشير إليها . ومن هنا كانت محدودة جداً في استخدامها ، فهي لا تسمح بالتنوع فيما توجه من رسائل (أى ما نشير إليه من معان) . وبالتالي لا تسمح بالمرونة في التعبير . أما الرموز اللفظية فإنها تختلف تماماً عن هذا الوضع ويتبين هذا الاختلاف بشكل أوضح عندما نحدد بشكل إيجابى الخصائص التي تتميز بها اللغة البشرية .

ولعل فيما كتبه « هوكت » (Hockett, 1960) تجميع لكل ما يمكن أن يقال في هذه الناحية . فلقد جمع هوكت ثلاث عشرة خاصية تتميز بها اللغة البشرية . على أن ما يهنا هنا هو ذكر أكثر هذه الخصائص أهمية ، كما يهنا أيضاً أن نصنف هذه الخصائص - من ناحيتنا - بالشكل الذى يفيدنا في تتبع النمو اللغوى عند الطفل ، وهو الموضوع الرئيسى في هذا الفصل .

وربما كان التصنيف المفيد في هذه الحالة هو ذلك الذى يأخذ في الاعتبار الجوانب المختلفة للغة البشرية ، وهى : الجانب الصوتى (أو المجموعة من الوحدات الصوتية التى يتكون منها سياق الكلام) ، وجانب الدلالات ، أى المعانى التى تحملها هذه الأصوات ، وجانب التركيبات ، أى الجمل والعبارات التى تتجمع فيها الوحدات الكلامية ، وأخيراً جانب الوظيفة ، أى اللغة باعتبارها أداة للتواصل ووظيفة للتفاعل الاجتماعى . وفيما يلى الخصائص التى تتميز بها اللغة البشرية عن غيرها من أدوات التواصل الأخرى سواء كانت لغة الحيوانات أو نظام الإشارات مما سبق أن عرضنا له .

١ - من الناحية الصوتية^(١) تتميز اللغة البشرية بالقدرة الهائلة على التشكل . ففى كل

(١) يتناول هذا الجانب فى اللغويات (علوم اللغة) علم « الصوتيات » Phonetics .

لغة توجد الآلاف من الكلمات المختلفة التي تتشكل من عدد صغير من الأصوات المفردة (Phonemes) وهي ، نطقاً ، الأحرف الساكنة والأحرف المتحركة والحركات الهجائية المتصلة (Diphthongs) ، التي ليست لها دلالة بذاتها . فعدد الفونيمات في اللغة الانجليزية مثلا لا يتجاوز ٤٥ وحدة وبعض اللغات لا يستخدم أكثر من ٢٠ « فونيم » في حين أن البعض الآخر قد يصل إلى الستين . وتسمى هذه الخاصية بخاصية « الازدواجية في التشكيل » . وهي مالا يوجد إلا في اللغة البشرية وحدها .

٢ - أما من حيث الدلالة^(١) فقبل أن نتحدث عما تتميز به اللغة البشرية من هذه الناحية ، لابد أن نقرر أن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يستطيع أن يتعامل مع الأشياء التي ليس لها وجود إلا على مستوى تخيل صرف ، أو بمعنى آخر ، تلك التي لا تشكل جزءا من موقف عيني راهن . هذه القدرة على استحضار الأشياء في غير وجودها ، وعلى الاحتفاظ بآثارها الحسية ، هي التي تجعل من الرموز اللغوية عند الإنسان شيئا يختلف اختلافا جوهريا عن اللغة الإشارية التي يمكن لبعض الحيوانات الراقية أن تكتسبها .

فالرموز في اللغة البشرية لا تقتصر في دلالتها على مجرد الإشارة لما هو موجود هنا والآن ، بل يتعدى ذلك إلى ما ليس له هذا الوجود الواقعي . فليس من الضروري خلافا لما هو الحال في اللغة الإشارية ، أن يكون الشيء الذي يشير إليه الرمز اللغوي موجودا في المجال الحسي للمتكلم ، لكي يتم تعيينه أو تحديده أو التعرف عليه . بل إن الإنسان ولم ينقطع بعد ، سرعان ما يتعلم أن يعبر عن شيء (أو مفهوم لشيء) عن طريق رمز لغوي ، يشير إلى ذلك الشيء ، إلا أنه في نفس الوقت يفصل تماما عنه . فقد يلفظ الطفل مثلاً كلمة « مياو » وهو يجر وراءه كتلة من الصلصال تمثل القطة ، في حين لا تكون القطة ذاتها موجودة . وربما استخدم الطفل هذا اللفظ في سياق آخر ليعني أنه « يريد » القطة أو « أين » القطة أو أن القطة « ذهبت » ، دون أن يكون للقطعة وجود في حاضره الحسي .

ولا يلبث الإنسان أيضاً - بفضل القدرات السابق الإشارة إليها - أن يستخدم الرموز اللغوية للتعبير عن الأحداث الغائبة عنه زمانا ، وليس فقط مكانا . فالإنسان يستطيع أن يستخدم اللغة « ليتذكر » ، أي للدلالة على الحوادث والأحداث الماضية ، وليس فقط عن الحاضر غير المتواجد .

وإلى جانب قدرة الإنسان على استخدام رموز لغوية للتعبير عن الأشياء والأحداث البعيدة عنه زمانا ومكانا ، كذلك يستطيع الإنسان أن يستخدم الرموز اللغوية للتعبير عن الأحداث والأشياء البعيدة عن الحقائق الواقعة ، أي تلك التي لا تعدو عن كونها مجرد

(١) يتناول هذا الجانب في علوم اللغة ذلك الفرع المسمى علم الدلالة Semantics .

افتراضات فالإنسان هو الوحيد الذى يمكن أن يقول مثلاً « لو كان القمر يضىء بالنهار » أو « لو كان الثلج أسود اللون » . ويدخل ضمن هذه الدائرة من الدلالات التعبير عن النتائج المتوقعة للأحداث أو الاحتمالات التى يتضمنها المستقبل وهكذا . باختصار فإن اللغة البشرية لا ترمز فقط للواقع بل ترمز أيضاً للممكن .

هذه الأبعاد الثلاثة للدلالة ، التى يتجاوز بها اللغة البشرية مجرد الإشارة لما هو موجود هنا والآن : وأعنى بها ١ - التعبير عن الماضى . ٢ - التعبير عن الغائب . ٣ - التعبير عن الممكن ، تجعل من اللغة البشرية شيئاً . أشبه بالعربة التى يجمع فيها الإنسان الأحداث الماضية ، لكى يعالج الأشياء التى ليس لها وجود عينى فى الحاضر ولكى يسقط خبراته على المستقبل (Shoben, 1967) ، مخططاً لإياه بناء على ما يتصوره من توقعات أو من نتائج محتملة .

على أن هذه ليست كل الخصائص التى تتميز بها اللغة البشرية من حيث الدلالة ، ذلك أن المرونة التى تتمتع بها اللغة البشرية تجعلها قادرة على التعبير عن درجات من التجريد وكذلك ، درجات من إقامة العلاقات بين العلاقات ، إلى الحد الذى يمكن به مثلاً أن نعبر عن مفهوم مثل « المبدأ » أو « العدالة » أو « التجريد » أو أن نعبر عن مبدأ أو قانون يتناول تفسيراً لظواهر الكون بشكل عام ، وهكذا .

كذلك تتميز اللغة البشرية إلى جانب هذه الدرجة من المرونة ، بما يسمى بخاصية الانعكاس على نفسها . فاللغة البشرية يمكنها أن تتحدث عن نفسها . أى أننا نستطيع عن طريق اللغة أن نتحدث عن قواعد اللغة أو خصائص اللغة أو بلاغة التعبير فى اللغة إلخ . ويدخل ذلك ضمن قدرة اللغة على التعبير عن المجردات . فالتعبير باللغة عن اللغة هو نوع من التعبير عن الرموز بالرموز وهو أحد أوجه التفكير المجرد . وقد سبق الكلام عن الوجهين الآخرين عندما جاء ذكر القدرة على التعبير عن الممكن والقدرة على إقامة العلاقات بين العلاقات .

٣ - أما من حيث التركيبات اللغوية^(١) فإن اللغة البشرية وحدها هى التى يمكن أن تصاغ فيها من الوحدات الكلامية (أى الكلمات) تركيبات أخرى ذات دلالة هى الجمل والعبارات المختلفة ، التى يستطيع عن طريقها الإنسان أن يعبر عن أى تفكير إنسانى محتمل . وهذه التركيبات قواعد وأصول . وبصرف النظر عن معرفتنا أو عدم معرفتنا بهذه القواعد فإننا نتبعها بالضرورة كأساس لنقل المعنى المقصود . فإلى جانب القدرة على تعلم معانى الكلمات فإن الإنسان يستطيع أيضاً أن يتعلم كيفية وضع كلمات قديمة فى صيغ جديدة . بل

(١) يتناول هذا الجانب فى علوم اللغة (اللغويات) ذلك النوع المسمى بعلم القواعد اللغوية

ويستطيع أيضا أن يقوم بعمل صيغ لا تنقل فقط المعنى المباشر بل تنقل كذلك معنى ضمنا غير مباشر ، وذلك كما في الكناية والصيغ البلاغية الأخرى كأن نقول مثلا : « فلان كثير الرماح » يعنى أنه كريم وجواد .

٤ - وأما من الناحية الوظيفية^(١) فتختص اللغة البشرية بأن أدواتها (الكلمات والجمل والتعبيرات وغير ذلك) ، ليس لها صفة الرمزية فحسب ، بل إن المعاني التي تحملها هذه الرموز ، (أى الأشياء والمفاهيم التي تشير إليها) يحددها المجتمع الذي تعيش فيه اللغة - ليس هنا فقط بل إن الموقف الذي يستخدم فيه التعبير اللغوي يكون له دخل أيضا في اختلاف ذلك المعنى . بعبارة أخرى فإن نفس الألفاظ قد تعنى شيئا في موقف معين وتعنى شيئا آخر في موقف آخر . فإذا قال الأستاذ للطالب مثلا : إن التقدير الذي حصلت عليه هو « مقبول » ، ورد عليه الطالب بقوله « شكراً » ، فإن نبرة صوت اللفظ لكلمة « شكرا » قد تنقل له معنى الامتنان إذا كان الطالب قد توقع من أدائه في امتحان هذا المقرر تقدير « ضعيف جدا » . ولكن إذا كان قد توقع أن يحصل في هذا المقرر على تقدير ممتاز فإن نبرات صوته عند اللفظ بنفس الكلمة سوف ينقل إلى الأستاذ معنى مختلفاً تماماً .

عود على تجارب الشمبانزى :

والآن بعد أن استعرضنا بشيء من التفصيل الخصائص التي تتميز بها اللغة البشرية ، لنعد مرة أخرى إلى لغة الشمبانزى لنرى إلى أى حد يمكن أن نقول أن هذه المخلوقات تشبهنا في هذه الناحية .

إن أشهر اثنين من القردة الذين عرضنا لهم هما : « واشو » الذى كان يتحدث مع زميله من خلال الكمبيوتر ، و « سارة » التى كانت تشكل « كلاما » بالرموز المصنوعة من البلاستيك (انظر الفقرة المتعلقة بهذا الموضوع) . والآن يمكن أن نطبق المعايير التي وضعناها للغة البشرية لنرى إلى أى مدى تقرب لغة الشمبانزى منها :

إذا استبعدنا الناحية الصوتية على اعتبار أنها لا تشكل ركنا رئيسيا في الحكم على قدرة الشمبانزى على اكتساب اللغة ، نجد أن ادعاء وجود هذه القدرة يواجه تحديا خطيرا بعد ذلك على الأسس الآتية :

١ - إن تناول القردة للأشكال أو العلامات التي كانت تقوم بمخابة مفردات للغتها لم يسفر عن وجود أى قدرة لديها أكثر من مجرد تكوين روابط بين مثيرات معينة (الأشكال والعلامات) من ناحية ، والأشياء أو الأحداث التي تشير إليها هذه المثيرات (طعام ،

(١) يتناول هذا الجانب في علوم اللغة ذلك النوع المسمى بعلم الوظيفة Pragmatics .

حروج ، دغدغة ، فتح النافذة)... إلخ. من ناحية أخرى. وبعبارة أخرى ، لم يكن في مقدور هذه القردة أن تستخدم هذه العلامات بشكل مستقل عن المواقف التي ترتبط بها ارتباطاً مباشراً ، كما يحدث في حالة استخدام الرموز في اللغة البشرية .

٢ - وحتى إذا كانت هذه المفردات قد ساعدت القرد على تناول بعض المجردات فإن هذه المجردات لم تتجاوز تلك التي تركز على أشياء عينية . وهذه مرحلة أقل بكثير مما تنتجه مرونة اللغة البشرية . فإذا كانت القردة قد استطاعت أن تميز بين « مماثل ومختلف » ، و « الكل ولا شيء » ، إلا أنها أخفقت في تناول علاقات بين العلاقات (مثل الشيء المسمى « تفاح » يختلف عن الشيء المسمى « موز ») . كذلك لم يستطع الشمبانزى حتى الآن أن يتعلم مفهوم « المبدأ » أو « الزمان » أو « التجريد » أو « العدالة » ، ولم يستطع أن يكتسب القدرة على أن يتحدث عن لغته .

٣ - لم تظهر تعبيرات القردة أى مرونة في القيام بعمل تركيبات لغوية ، أى في وضع كلمات قديمة في تركيبات جديدة . إن كل ما كانت تقوم به في هذا الصدد لم يعد أكثر من أن يكون تقليداً للنظام الذى وضعت فيه الكلمات في النماذج التي دربت عليها .

٤ - لم تؤد اللغة عند القردة أى وظيفة أخرى سوى التواصل ، وفيما يتعلق بمواقف البيئة المباشرة : الطعام والشراب ... إلخ .

٥ - اكتسبت القردة اللغة عن طريق عملية إشارات اجرائى كان يستخدم فيها الطعام كمدعم للسلوك اللغوى ، ولم يكن اكتسابها عن طريق عملية تفاعل اجتماعى كما يحدث في حالة اللغة البشرية .

٦ - وأخيراً ، وربما كان ذلك أهم من هذه جميعاً ، أن القردة لم تكتسب هذا القدر المحدود جداً من اللغة إلا بصعوبة فائقة . إن ما يكتسبه الطفل البشرى تلقائياً وبشكل طبيعى وبسرعة ، يحتاج إلى سنوات وسنوات من التدريب المضنى لكى يكتسبه الشمبانزى .

• العوامل البيولوجية في النمو اللغوى :

إن وضوح الفرق بين الإنسان والحيوان على هذا النحو في القدرة الفطرية على استخدام اللغة ، أى في استعداد الطفل البشرى لتمييز الأصوات التي تستخدمها اللغة الأصلية وفهم مضمانيها ، وتعلم استخدام هذه الأصوات بسرعة وكفاءة لا قبل للحيوان بها ، ليثير عدداً من الأسئلة عن التكوينات البيولوجية ووظائف هذه التكوينات في ذلك الكائن البشرى .

لقد ظل الاعتقاد سائداً ، لفترة طويلة ، بأن الأجهزة الصوتية لدى الإنسان (الحنجرة والحلق والأحبال الصوتية والفم بما فيه من شفاه ولسان) قد أعدت من الناحية التشريحية بما

يمكنها من القيام بكلام ملفوظ بوضوح لا قبل للحيوان به . وأن الحيوان لا يستطيع القيام بهذا الشكل من الكلام لعدم تمتعه بهذا الوضع التشريحي لأجهزته الصوتية . ولقد طرحت على أساس من هذه الحقائق التشريحية المقارنة ، نظرية حركية في تفسير الكلام . وظلت هذه النظرية أيضا سائدة ومقبولة لفترة طويلة ومؤدى هذه النظرية أن القدرة على اللفظ بوضوح للمقاطع التي تمثل اللبنة الأولى في تكوين الكلمات مثل م وب ، أ ... إلخ ، إن هذه القدرة تعتبر مهارة أساسية للفهم ، كما هي للنطق بالنسبة للكلام ، والدليل الذي تسوقه هذه النظرية على ذلك أن الأشخاص الذين يفقدون القدرة على التحكم في حركة أفواههم وشفاههم وألسنتهم كنتيجة لاصابة في المخ ، يعانون أيضا من اضطرابات في فهم اللغة وفي كتابتها (Luria, 1971) .

على أن هناك باحثين آخرين يعتقدون أن الشواهد على صدق هذه النظرية الحركية غير مؤكدة . فيقول « ويند » (Wind, 1976) مثلاً إن الأحبال الصوتية للشمبانزي والبايون يمكنها أن تصدر أصواتا مفهومة . إلا أن النقص بالنسبة لهذه القردة العليا إنما تكمن في عوز الجهاز العصبي المركزي لديها ، إلى القدرة على تحويل هذه الإشارات الصوتية إلى رموز لغوية ، أي إلى رموز يمكنها أن تؤدي الوظائف اللغوية التي سبقت الإشارة إليها في الفقرة السابقة .

ويبدو أن إسناد السبب في القصور اللغوي عند القردة إلى مخها ، له ما يبرره في ضوء الفروق التشريحية بين القرد والإنسان في التركيبات اللحائية . فالخ لدى الإنسان مزود بسخاء ، بما يسمى بمناطق الترابط (Assosiation areas) وهي المناطق التي تربط بين مراكز الاحساس للبصر والسمع واللمس معا . وتتركز الروابط المسؤولة عن وظائف الكلام في أحد فصي المخ فقط (عادة الفص الأيسر) حيث توجد التركيبات الترابطية المتخصصة التي تقوم بالتحويل الضروري للإشارات البصرية والسمعية إلى تكوينات لفظية (Levy, 1976) .

وإذا كان للكلام ، كما أشرنا ، أساس بيولوجي ، لزم أن تكون هناك علاقة ما بين النمو اللغوي والنضج الفسيولوجي . وتبين القائمة التالية كيف يسير التتابع في النمو اللغوي موازيا لتتابع مظاهر النمو الحركي ، مما يوحي بوجود عملية نضج فسيولوجي بالفعل مصاحبة لهذا التتابع الموازي ومسئولة عنه .

جدول رقم ١٠ - ١

يبين كيف يسير النمو اللغوي موازيا للنمو الحركي (Lenneberg, 1967)

السن	النمو الحركي	النمو اللغوي
١٢ أسبوعا	يرفع رأسه عندما يكون منبطحا على وجهه .	يبتسم لمن يتحدث إليه . ويخرج أصوات مناغاة .
١٦ اسبوعا	يلعب بالشخصيخة عندما توضع في يده .	يدير رأسه استجابة للأصوات البشرية .
٢٠ اسبوعا	يجلس مستنداً .	يخرج أصوات مناغاة تشبه الحروف المتحركة والحروف الساكنة .
٦ شهور	يمد يده يقبض على الأشياء .	تتحول المناغاة إلى لعب كلامي يشبه الأصوات ذات المقطع الواحد .
٨ شهور	يقف مستندا يلتقط الفتات بالأصبع السبابة والإبهام .	زيادة في تكرار مقاطع معينة .
١٠ شهور	يحبو ، يرفع نفسه للوقوف ، يسير بعض الخطى الجانبية وهو مستند إلى شيء ما .	يبدو وكأنه يميز بين الكثير من كلمات الراشدين المختلفة عن طريق الاستجابات المتمايزة .
١٢ شهرا	يمشي عندما يمسكه أحد من يد واحدة . يجلس نفسه على الأرض .	يفهم بعض الكلمات وينطق (ماما ، بابا ، دادا) .
١٨ شهرا	يمكنه أن يقبض ويمسك بالأشياء ويعيدها بدرجة جيدة يحبو نزولا على الدرج بالخلف .	له حصيلة لغوية ما بين ٣ كلمة ينطق و ٥٠ كلمة ينطقها مفردة .
٢٤ شهرا	يجري ويمشي ويتسلق الدرج صعودا ونزولا .	تزداد حصيلته اللغوية إلى أكثر من ٥٠ كلمة يستعمل عبارة من كلمتين .
٣٠ شهرا	يقف على قدم واحدة لمدة ثانيتين أو يمشي الخطى على أطراف أصابعه	زيادة هائلة في المفردات المنطوقة وعلى الكثير من الجمل التي تحتوي ٣ - ٥ كلمات .
٣ سنوات	يمشي ٣ ياردات على أطراف أصابعه ويقود الدراجة ذات الثلاث عجلات .	يبلغ عدد المقدرات حوالي ١٠٠٠ كلمة ينطقها بوضوح تام .
٤ سنوات	القفز على الحبل ، الحجل برجل واحدة .	تبدو اللغة وقد اكتمل لها الاستقرار .

ولا يعنى الارتباط بين النمو اللغوى والنمو الحركى ، بالطبع وجود أى علاقة سببية بين العمليتين . فاكتساب اللغة مستقل تماماً عن القدرة على إخراج الألفاظ تلك القدرة (التى تعتمد بدورها على الضبط الحركى) . ذلك أن الأطفال فى مرحلة مبكرة مثلاً يقومون بإصدار أصوات وأنغام شبيهة بالكلام . ومعنى ذلك أنهم يكونون من الناحية الفسيولوجية مؤهلين تماماً للنطق بالجمل ، ومع ذلك ، فإن قيام هؤلاء الأطفال بالكلام فعلاً لا يبدأ إلا بعد أن تكون قد مضت فترة طويلة على هذه المرحلة . ومن ناحية أخرى فإن الأطفال الصم (الذين يفتقدون القدرة على النطق) يكون فى استطاعتهم مع ذلك أن يكتسبوا اللغة المكتوبة واللغة الإشارية .

ويؤكد وجود عملية نضج فسيولوجى كأساس للنمو اللغوى ، ذلك التابع المنتظم والمحدد لمراحل ذلك النمو حتى بالنسبة للأطفال المعوقين من فاقدى البصر أو السمع (سواء بالنسبة لهم أم بالنسبة لآبائهم) . وكذلك هؤلاء المتخلفين بشكل عام . ذلك أن الأطفال من هذه الفئات يمرون بنفس المراحل من النمو اللغوى المبينة فى الجدول ١٠ - ١ وإن كانت حصيلتهم فى المفردات تكون محدودة بسبب العجز فى التفاعل بين الآباء والأبناء . كذلك وجد أن النمو اللغوى يسير فى هذه المراحل ذاتها بصرف النظر عن نوع اللغة أو الثقافة التى يعيش فيها الطفل .

ولابد أن تصل عملية النضج اللازمة لكل مرحلة إلى أقصى مداها إذا كان للمرحلة التالية أن تبدأ . أى أن النضج فى كل مرحلة يعتبر تمهيداً ضرورياً للنمو فى المرحلة التالية وهكذا . وينتج عن هذا المبدأ أن هناك وقتاً مناسباً لكل مرحلة من مراحل النمو اللغوى .

ويضع لينبرج (Lenneberg, 1969) ، فرضاً يسميه « فرض السن الحرجة » يحدد فيه أعماراً تقريبية لاكتساب اللغة ، تتناسب مع مستوى النضج الفسيولوجى للنمخ . ذلك أن مناطق الترابط فى المخ ، اللازمة لنمو الوظائف الكلامية ، إنما تنمو خلال فترة الطفولة . فمن المعروف أن وزن المخ عند الولادة يساوى ٤٠٪ فقط من وزنه عند الشخص الراشد . ويعتبر النمو المتأخر لمناطق الترابط مسئولاً عن معظم هذا الفرق .

والآن ، فبصرف النظر عن عوامل النضج البيولوجى وأثرها فى تحديد مراحل النمو اللغوى عند الإنسان ، ما هى هذه المراحل ؟ وما هى الأعمار على وجه التقريب ، التى يتحدد بها مرور الطفل فى كل مرحلة ؟

مراحل النمو اللغوى عند الطفل

مرحلة ما قبل الكلام :

عندما يأتى الوليد إلى هذا العالم لا تكون أجهزته الإدراكية أو الصوتية قادرة بعد إصدار الكلام . ولكنها مع ذلك تكون مبرجة بشكل عام بحيث تكتسب هذه الفترة بناء على عملية نضج للجهاز العصبي المركزى تسير فى مراحل متتابعة كما سبق أن أشرنا ، (Menyuk, 1972) .

إدراك الأصوات :

وأول خطوة يخطوها الوليد فى هذا السبيل هى تلك التى تظهر نمو قدرته على تمييز الأصوات . ولقد وجد « إيماس وآخرون » (Eimas et al., 1971) أن الطفل ذا الشهرين أو الثلاثة أشهر يستطيع أن يميز بين الأصوات الكلامية من الفئات الصوتية المختلفة (أى التى تصدر من أماكن مختلفة من الأجهزة الصوتية) . ذلك أن الأطفال (فى التجارب التى استخدم فيها انعكاس المص ومعدل النبض) ، استجابوا للتغير الذى يحدث نتيجة للانتقال من الصوت « با » إلى الصوت « يا » . ولا شك أن فى استجابة الطفل هذه للأصوات التى تصدر من الأبوين ، تدعم الروابط الاجتماعية بينهم كأعضاء فى النوع البشرى .

وبالإضافة إلى ذلك فإن الأطفال سرعان ما يكتسبون القدرة على التمييز بين أنواع التنغيم المختلفة للكلام الصادر من المحيطين ، وأن يربطوا بينها وبين أحداث موقفية معينة . فقبل نهاية السنة الأولى يستطيع الأطفال أن يستجيبوا لأوامر مثل « لا » أو « لا تلمس هذا » أو « تعال لبابا » وذلك قبل أن يستطيعوا أن يصدروا أى كلمة من ناحيتهم بوقت طويل .

ويشير مثل هذا السلوك إلى عملية فهم تفوق مرحلة تمييز الأصوات الكلامية التى سبقت الإشارة إليها ، ولكنها تظل مع ذلك بعيدة عن مرحلة فهم الطفل للمفردات والجمل باعتبارها رموزاً لغوية . ويسمى هذا النوع من الفهم الذى نشير إليه حالياً « بالفهم الموقفى » ، وهو فهم عبارات معينة لا كرموز لغوية ، ولكن كسلسلة أصوات لها تنغيم معين ينطقها شخص معين فى مواقف معينة . فعندما تقول الأم لطفلها ، مثلاً « تعال لماما » ويستجيب الطفل لها (بعد أن يكون قد سمعها عدة مرات بالطبع) ، فإن فهم الطفل لهذه العبارة لا يعتمد على فهمه لتركيبها ولمعاني مفرداتها ، بل على وقعها الصوتى والموقف الذى قيلت منه (Cooper, Moodley and Reynell, 1978) .

ويروى « داود وسلوى عبده » أن ابنهما مروان كان يفهم في الشهر التاسع عبارات مختلفة من بينها « افتح فمك » . فقد كان يستجيب عند سماعها بفتح فمه لتناول الطعام ولكن لا يعنى هذا أنه كان يفهم معنى أفتح وفم ، والضمير المتصل (ك) والتركيب الذى يجمع هذه العناصر الثلاثة (عبده وعبده ، ١٩٨١) .

وفى مرحلة لاحقة يبدأ الطفل يفهم مفردات معينة داخل العبارة مثل كلمة « تعال » عندما تتكرر فى عبارات مثل « تعال إلى ماما » أو « تعال لنذهب إلى السوق » إلخ أو كلمة « يديك » عندما تتكرر فى عبارات مثل « أرنى يديك » أو « تعال أغسل لك يديك » إلخ .

وأخيراً ، وقبل أن ينطق الطفل بالكلمة الأولى بكثير يبدأ يفهم المفردات كرموز لغوية بصرف النظر عن السياق الذى تقع فيه (Cooper et. al., 1978) .

الفجوة بين الفهم والتعبير

وهكذا نجد أن أشهراً بأكملها قد تمضى منذ أن يبدأ الطفل يفهم بعض كلامنا حتى ينطق هو بالكلمة الأولى ، وقد أكدت دراسة لهيلين بنديكت (Benedict, 1978) هذه الملاحظة - حين وجدت أن معدل ما يفهمه الأطفال من كلمات عندما يبلغ معدل أعمارهم عشرة أشهر ونصف كان عشر كلمات ، وأنهم لم يكتسبوا هذا المعدل من الناحية التعبيرية (اللفظية) ، إلا حين أصبح معدل أعمارهم ثلاثة عشر شهراً وثلاثة أسابيع أى بعد أكثر من ثلاثة أشهر .

وتعزى هذه الفجوة بين الفهم والتعبير إلى أسباب تتعلق بعدم وجود مستوى النضج المناسب من الناحية العصبية . على أنه أياً كانت الأسباب ، فإن هذه الملاحظة تهم الآباء كثيراً . ذلك أن الطفل فى الأشهر الأولى (بعد مضى شهرين أو ثلاثة على ميلاده) ، يستطيع - كما رأينا - أن يميز بين أصواتنا ويمكن أن تحدث فيه هذه الأصوات - بالتالى - تأثيرات مختلفة بعضها مريح وبعضها غير مريح . ثم أن الطفل يستطيع بعد ذلك أن يفهم بعضاً من كلامنا ، فهما سياقاً ثم فهما مستقلاً عن السياق . وقد نبألغ نحن فى هذه القدرة على الفهم ، إلا أننا لا يجب أن نفعل ذلك ؛ فقد رأينا أنها محدودة فى بعض الأوامر أو النواهي أو الطلب أو المفردات البسيطة . والمبالغة فى تقدير مستوى فهم الطفل فى هذه المرحلة قد يكون لها أثر كبير فى موقف الأبوين فى عملية التنشئة الاجتماعية ومحاسبته على مسؤوليات لا قبل له بها . وسوف نتناول ذلك بالتفصيل عندما نأتى إلى موضوع رعاية الطفل فى هذه المرحلة .

وكما هو الحال في إدراك الأصوات كذلك قد يختلط علينا الأمر بالنسبة للطفل من حيث إصدار الأصوات وما قد يترجم خطأ من ناحيتنا بأنه كلام . ففي هذه الناحية أيضا يمر الطفل بمراحل مختلفة قبل أن تصدر منه « الكلمة » الأولى .

إصدار الأصوات

الصراخ :

عند الولادة تكون حصيلة الطفل الصوتية قاصرة على الصراخ (البكاء) وربما قليل من أصوات النخير (الصادرة من الحياشيم) وأصوات القرقرة (الصادرة من الخنجرة) . ولقد ثبت أن هناك أنواعاً من الصراخ ، لكل منها « معنى » كما سبقت الإشارة إلى ذلك في الفصل المتعلق بالطفل حديث الولادة .

المنغاة :

وبعد مضي شهر إلى شهر ونصف تقريبا ، يبدأ الطفل يصدر أصواتا ليست كالصراخ تماما . ويمكن تصنيف هذه الأصوات بشكل عام جدا في نمطين . النمط الأول : أصوات أنفية ضيقة تعبر عن عدم الارتياح . والنمط الثاني : أصوات مسترخية تصدر من خلف الفم وتعبر عن الارتياح والاسترخاء . ويظهر أن هذه القدرة على التعبير عن الارتياح وعدم الارتياح ، تعتبر عرضا طبيعيا للحالة الفسيولوجية العامة من حيث التوتر أو الاسترخاء الذي يصيب عضلات الوليد (Menyuk, 1971) .

ولا تلبث ، من خلال هذه الأصوات العامة ، أن تتضح بشكل أكبر لدى الطفل في هذه الفترة أصوات هي أقرب ما تكون إلى الأحرف المتحركة والأحرف الساكنة في اللغة البشرية . على أن الأغلبية من هذه الأصوات في البداية تكون للأولى (أى للأحرف المتحركة) في حين أن الأقلية تكون للثانية . وإذا كانت الظروف التي يخرج فيها الطفل هذه الأصوات هي أشبه بظروف المناجاة بين الأحباء أو بهدير الحمام ، لذا يطلق على هذه الأصوات : أصوات المنغاة^(١) وتسمى هذه الفترة بفترة « المنغاة » .

اللعب الكلامي :

وفيما بين الشهر الثالث والسادس تقريبا يبدأ الطفل يشكل أصواتا هي في الواقع مركب من الأحرف الساكنة والمتحركة معا ، أى مقاطع من حرفين أو أكثر . وبعض هذه المقاطع قد يشبه الكلمات مثل « ماما » ، « بابا » ، « دادا » وبعضها لا يشبهها مثل

(١) « المنغاة » في القاموس العربي هي « المغزلة » ، والمرأة تنأى الصبي أى تكلمه بما يعجبه أو يسره . وهذا هو نفس المعنى للكلمة الانجليزية Cooing التي تطلق على المرحلة ذاتها .

« تشو تشو » ، « جج جج » . هذه المقاطع هي الفونيمات (Phonemes) أى السلوكية الصوتية التى تتكون منها الكلمات فى اللغات المختلفة . وتبعاً لبعض علماء النفس اللغويين يسمي الطفل فى هذا « اللعب الكلامي » بناء على تتابع منتظم من التركيبات التى تتضمن أحرف ساكنة وأحرف متحركة . وقد يحدث فى بعض الأحيان أن تندمج بعض هذه الأحرف معا بحيث تكون مقاطع شبيهة بالكلمات وإن كانت لا تعنى لدى الطفل ما تعنى لدى الكثير (خلافاً لما قد يظنه الوالدان بفخر عن طفلها) .

وفى البداية يكون جميع أطفال هذه المرحلة على نفس الشاكلة . بمعنى أن الطفل أنى كان مولده ينطق نفس المقاطع التى ينطق بها طفل آخر من ثقافة أخرى ، لا فرق فى ذلك بين طفل آسيوى وطفل أفريقى وطفل أوربى ، وبصرف النظر عما إذا كانت تلك المقاطع سوف يستخدمها الطفل فى لغة الأم فيما بعد أم لا . فالأصوات الأنفية فى اللغة الفرنسية والأصوات الحلقية فى اللغتين العربية والألمانية مما لا وجود لها فى الإنجليزية ، مثلاً ، ينطق بها فى هذه المرحلة جميع الأطفال سواء كانوا ألمان أم انجليز أم فرنسيين أم عرب . ولكن يتقدم الطفل فى مرحلة اللعب الكلامي هذه تبدأ بعض المقاطع تتكرر أكثر منع يراها فى حين تحذف مقاطع أخرى هى تلك التى تعتبر خارجية بالنسبة للغة الأم . ولعل التفسير الوحيد الذى يمكن أن يكون مقبولا لهذه الظاهرة هو أنها تحدث « نتيجة لتدعيم الوالدين لصدور مقاطع معينة من فم طفلها وإغفال مقاطع أخرى » . فالانتباه والعاطفة التى يغمز بها الوالدان طفلها عندما يصدر مقاطع هى أشبه بالكلمات التى يتحدثون بها كقيلة بتشجيع الطفل على تكرار مثل هذه الأصوات .

وباستمرار مرحلة اللعب الكلامي فى التقدم ، يتغير تركيب الأصوات التى يستطيع الطفل أن يصدرها . فيبدأ الأطفال فى إصدار سلسلة من الأصوات أشبه بالجمل ، مع التأكيد على بعض المقاطع والتنوع فى الطبقات الصوتية وإحداث إيقاعات تشبه إلى حد ما كلام الكبار . ويحدث هذا بالطبع كنوع من التقليد لما يقوم به الكبار عند الكلام . ولقد أمكن « لبراز لتون ويونج » (Brazelton and Young, 1964) ، أن يتعرفوا على أصوات تقليدية عند أطفال فى سن تسعة أسابيع .

اللغة الإشارية :

فى أواخر السنة الأولى يبدأ الأطفال فى استعمال بعض الإشارات لجذب انتباه الكبار لما يريدون الحصول عليه ، إشارات تحمل معنى « انظر » أو « ما هذا ؟ » أو « اعطنى » أو « دعنى انظر » وقد تكون هذه الإشارات مصحوبة بما يشبه المهمة . ثم يلى ذلك استعمال إشارات مصحوبة بما يمكن أن يسمى كلمات إشارية مثل « ها » ، « دا » ، « نا » . وأخيراً تصحب الإشارة كلمة حقيقية وإن كان لفظها يختلف عن لفظ الكبار (Clark & Clark, 1977)

مرحلة الكلام :

عندما نريد أن نتحدث عن التعبيرات اللغوية الأولى عند الطفل - الكلمات والجمل - فإننا لا بد أن ننظر أولاً في محتواها الدلالي (أو بعبارة أخرى معناها) . ذلك أن المحتوى الدلالي هو الذى يميز الكلام - فى اللغة البشرية - عن غير الكلام . على أننا فى الوقت نفسه لا نستطيع أن نعالج المحتوى الدلالي للكلمات الأولى للطفل (كيف يكتسب الطفل معانى الكلمات وكيف تزداد هذه المعانى دقة إلخ) بشكل منعزل منفصل عن باقى جوانب اللغة . ذلك أن اكتساب الطفل لمعانى الكلمات يرتبط باستخدامه لهذه الكلمات فى التعبير عن أغراضه . وهذا الارتباط يتضمن علاقات تركيبية (Syntactic) . ولذلك فإننا مضطرون لأن نعالج هنا موضوع اكتساب اللغة بشكل عام سواء من الناحية الدلالية أم من الناحية التركيبية (أو الأجرومية) إذا كان لنا أن نفهم كيف يتعلم الأطفال لغتهم . وربما كان أنسب مدخل لذلك هو استعراض سريع لأهم النظريات فى تفسير اكتساب اللغة .

نظريات فى تفسير اكتساب اللغة :

هناك ثلاث نظريات رئيسية تحاول كل منها أن تفسر عملية اكتساب اللغة بشكل عام . وهذه النظريات هى : ١ - نظرية التعلم كما وضعها « سكينر » (Skinner) أبو التدعيم الإجرائى . ٢ - النظرية اللغوية كما وضعها أساساً « تشومسكى » (Chomsky) . ٣ - النظرية المعرفية التى ترتبط بأعمال « بياجيه » (Piaget) . وتعتبر هذه النظريات الثلاثة نقاطاً مرجعية للتفسيرات المختلفة التى قد تحاول أن تعدل أو توفق أو تربط بين مفاهيمها الأساسية . ذلك أنه ، كما سنرى فيما بعد ، لم تنجح أى منها وحدها فى إيجاد تفسير مقنع لعملية اكتساب اللغة . ولذا فسوف يكون موقفنا منها نحن أيضاً هو محاولة الاستفادة من الجوانب الإيجابية فى كل منها لكى نحصل على تفسير يتفق مع الوقائع التجريبية والملاحظات الواقعية لما يقوم به الطفل فعلاً ، وذلك بالنسبة لنموه اللغوى فى مراحل مختلفة .

نظرية التعلم :

تعتبر نظرية التعلم - كما وضعها « سكينر » (Skinner, 1957) - أن السلوك اللغوى كأي سلوك آخر هو فى النهاية نتاج لعملية تدعيم إجرائى . فالآباء أو المحيطون بشكل عام يدعمون بعض « اللعب الكلامى » الذى يصدر من الطفل بأن يتسموا للطفل أو يحتضنوه أو يصدروا أصواتاً تدل على الرضا والسعادة ، فى حين يهملون تماماً بعض الأصوات الأخرى التى تخرج من فم الطفل فى أثناء هذه المرحلة . هذا النوع من التدعيم « الفارق » (أى تدعيم إصدار مقاطع أو ألفاظ معينة دون أخرى) يزيد من احتمال صدور مثل هذه الألفاظ كما يعمل على انطفاء تلك التى لا تنال تدعيماً .

ولكن كيف يقرر الطفل ما يصدره من أصوات في البداية ؟ في رأى نظرية التدعيم ، تعتبر الأصوات التى تصدر من الطفل في البداية ، استجابات تقع ضمن الحصيله السلوكية الأولية للطفل ؛ ثم بعد ذلك تدعم بعض هذه الأصوات عندما يدرك الآباء أنها عناصر من لغتهم . ويتقدم الطفل في السن يستطيع هو الآخر أن يدرك الكلمات ، وكذلك الجمل ، التى ينطق بها الكبير . وعن طريق التقليد يحاول الطفل أن يقلد هذه الكلمات والجمل . وتستمر عملية التدعيم ؛ وتمثل عادة في استجابة الفهم من ناحية الكبار والأنداد عند استعمال الطفل لللفظ استعمالاً صحيحاً . وبهذه الطريقة لا يكتسب الطفل المفردات فحسب بل يكون أيضاً مفهوماً عن التركيبات اللغوية الصحيحة (أى الصحيحة من ناحية قواعد التركيب اللغوى) .

إن تدعيم ما يصدره الطفل من ألفاظ ، يلعب ولا شك دوراً هاماً في تعلم الكلمات إلا أن نظرية التدعيم ، مع ذلك ، تواجهها صعوبات أساسية بالنسبة لما يوجه إليها من انتقادات . ومن أهم هذه الانتقادات ما وجهه (تشومسكى) (Chomsky, 1959) . ويتلخص نقده في أن نظريته في اكتساب اللغة تعتمد على تقليد وملاحظة كلام الكبار ، لا نستطيع أن نعلل العدد الكثير من الجمل الجديدة تماماً التى يأتي بها الأطفال ، مما لا نظير له فيما يقوله الكبار . كذلك يوجه « كلارك و كلارك » (Clark & Clark, 1977) تحدياً خطيراً لأثر التدعيم عندما يسوق الشواهد المتعددة على أن الآباء قلما يوجهون اهتماماً لما يقع فيه أطفالهم من أخطاء في قواعد النحو (أى قواعد التركيبات اللغوية) ، ومعنى ذلك أنهم لا يقدمون لأطفالهم الحد الأدنى من الردود الذى تفترض نظرية التدعيم ضرورة وجوده في أى عملية تعلم .

النظرية اللغوية :

بناء على هذه الانتقادات قدم « تشومسكى » (Chomsky, 1957) نظريته المسماة بالنظرية اللغوية ، التى يفترض عليها أساساً وجود ميكانيزمات أولية للصياغة اللغوية . فالأطفال ، في رأيه يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوى تمكنهم من تحديد القواعد النحوية (قواعد التركيب اللغوية) ، في أى لغة يمكن أن يتعرضوا لها . فهناك عموميات في التركيبات اللغوية (Linguistic universals) تشترك فيها جميع اللغات ، كتركيب الجمل من أسماء وأفعال مثلاً . هذه العموميات هى التى تتشكل منها النماذج الأولية المشار إليها . وهى أولية بمعنى أن الطفل لا يتعلمها بل هى تمثل لديه قدرة أولية على تحليل الجمل التى يسمعا ثم إعادة تركيب القواعد النحوية للغته الأم . هذه القدرة تمكن الطفل من أن يقوم بتكوين جمل لم يسمعا قط من قبل . وقد يفعل ذلك إما بشكل صحيح تماماً من البداية أو بشكل يكون على الأقل مفهوماً ومقبولاً من ناحية الآخرين .

على أن هذا الافتراض بوجود تكوينات أولية (مع ما يتضمنه من وجود قدرة أولية على الأداء في التركيب اللغوي ووجود العموميات اللغوية) ، قد لاقى هو الآخر هجوما عنيفا . ذلك أنه بالرغم من الجهود المضنية التي بذلها علماء النفس اللغويون ، لم ينجح أى منهم في أن يجد نظاما أجروميا^(١) عالمياً واحداً ينطبق حتى على اللغات المعروفة . كذلك فإنهم لم ينجحوا إلا في اكتشاف عدد قليل جداً من العموميات في التركيب اللغوي بين اللغات المختلفة ، بالرغم من أن مبدأ « عموميات الدلالة وقواعد التركيب اللغوية » كان يقتضى وجود العديد من هذه الأشكال ، إذا كانت النظرية صحيحة .

والنتيجة اللازمة لذلك ، في رأى المعارضين ، هى أن الشيء الوحيد الذى يمكن افتراض أوليته (فطرته) لدى الكائن البشرى ، هو استعدادة بيولوجيا للتفاعل مع البيئة على أسس شكلية معينة (مثلا أن هناك « موضوعات » (فاعل) تؤثر (فعل) في « موضوعات أخرى » (مفعول به) . وتصبح التركيبات اللغوية من فعل وفاعل مثلا ، ما هى إلا انعكاس لمثل هذه العلاقات الموجودة ضمنا كشكل من أشكال التفاعل مع البيئة . ومن هنا كان اشتراك جميع اللغات في مثل هذه التركيبات والدلالات اللغوية . وبالتالي لا تصبح هناك أية ضرورة لافتراض وجود « اجرومية موروثية » .

النظرية المعرفية :

إن نمو الكفاءة اللغوية كنتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته ، على نحو ما أشرنا هو ، في الواقع ، القضية الأساسية في النظرية المعرفية التي يعتبر بياجيه الممثل الرئيسى لها . وبالرغم من أن أنصار بياجيه لا يدعون أن « النظرية المعرفية » فى النمو يمكن اعتبارها أيضا نظرية صريحة فى تفسير النمو اللغوي ، إلا أنها مع ذلك تتضمن المفاهيم والعلاقات الوظيفية الأساسية التي تسمح لها بالقيام بالدور التفسيري فى هذا المجال أيضا . ولقد سمي هؤلاء الأنصار إلى استكمال التفاصيل التي تساعد على تحقيق هذا الغرض .

والنظرية المعرفية وإن كانت تعارض فكرة تشومسكى في وجود تنظيمات موروثية تساعد على تعلم اللغة ، إلا أنها فى نفس الوقت لا تتفق مع نظرية التعلم فى أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل فى سياقات موقفية معينة . فإكتساب اللغة فى رأى بياجيه ليس عملية إشرطية بحدس ما هو وظيفة إبداعية . حقا إن إكتساب التسمية المبكرة للأشياء والأفعال قد تكون نتيجة للتقليد والتدعيم ولكن بياجيه يفرق ما بين الكفاءة والأداء . فالأداء فى صورة « التركيبات » التي لم تستقر بعد فى حصيلة

(١) أى ذلك النظام الذى يتعلق بالقواعد اللغوية التي تعاون المتكلم على تعلم العلاقات والتركيبات المختلفة فى اللغة التي يتحدث بها والتي لا تقتصر على مجرد الإشارة إلى مصطلحات مثل الاسم والفعل والحرف والصفة ... الخ .

الطفل اللغوية ، وقبل أن تكون قد وقعت نهائياً تحت سيطرته النامة ، يمكن أن تنشأ نتيجة للتقليد . إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية ، تبدأ أولية ، ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية ، شأن اللغة في ذلك شأن أى سلوك آخر يكتسبه الطفل تبعاً لنظرية يياجية المعرفية . ولكن عندما يتحدث يياجية عن تنظيمات داخلية فإنه لا يعنى في الوقت نفسه ما يقصده تشومسكى من وجود نماذج للتركيب اللغوى أو القواعد اللغوية ، بقدر ما يعنى وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية ، التى تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة ، منذ المرحلة الأولى وهى المرحلة الحسية الحركية^(١) .

تلك هى أهم النظريات التى قيلت في تفسير عملية اكتساب اللغة . والآن مع الطفل خطوة خطوة لنرى كيف يمكن أن نستفيد من هذه النظريات في النمو اللغوى الفعلى للطفل ، أى كما تسجله لنا الملاحظات التجريبية .

الكلمات الأولى :

إن أول نطق (لغوى) للطفل يكون عن طريق الكلمات المفردة . ويصعب تحديد السن التى يلفظ عندها الطفل بكلماته الأولى ، وذلك لشدة الارتباط بين هذه الكلمات وبين اللعب الكلامى كما سبق أن رأينا . على أن البحوث تجمع على المدى الذى يحدث فيه ذلك ، وهو فيما بين السنة والسنة والنصف ، بمتوسط ٦٠ أسبوعاً . فقد لاحظ « فيشباين » (Fishbein, 1976) أن الطفل المتوسط يبدأ في استخدام كلمات مفردة في حوالى السنة وأن مفرداته تزداد إلى حوالى الخمسين في الستة أشهر أو الأثنى عشر شهراً التالية . كما لاحظ « داود وسلوى عبده ، ١٩٨١ » أن ابنتهما (مروان) نطق كلمته الأولى في الشهر الثانى عشر أما أبنتهما (دينا) فقد بدأت كلماتها الأولى في الشهر الثالث عشر ، وكانا قبل ذلك يلفظا مقاطع مثل بابا ، نانا ، دادا ، تاتا ، دون ربطهما بأى مدلول واضح .

وفي أى الحالات ، فإن الطفل سيكلوجياً لا يستطيع أن يصل إلى المرحلة الكلامية ، أى أن يعبر بأصوات ذات دلالة معينة ، قبل أن يكون قد تكون لديه بوضوح « مفهوم » دوام الشيء (أى أن الأشياء تظل موجودة حتى ولو كانت غير موجودة في مجال إدراكه

(١) للاستزادة من نظرية يياجية في النمو المعرفى انظر : عماد إسماعيل وآخرون : « في ذكرى يياحية » أعضاء على حياة يياجية وإنجازاته العلمية . منشورات مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الكويت ١٩٨١ . أما التفاصيل المتعلقة بدور هذه النظرية في تفسير اكتساب اللغة فسوف يتضح فيما بعد عندما نتحدث عن ذلك في الفقرات التالية .

الحسى (وقد لاحظ بياجيه - كما سبق أن أشرنا^(١) - أن هذا المفهوم يكتمل تكوينه عند سن السنة ونصف ، وإن كان الأطفال يبدأون في سن سنة في الفصل بين الشيء والمكان الذى تعودوا أن يروه فيه - أيا كان هذا المكان - فى السابق . وهذا يعنى أن الطفل يبدأ فى الاحتفاظ بصورة عن الشيء ، حتى ولو غاب عن نظره ، ابتداء من سن الأثنى عشر شهراً وأن هذه القدرة تكتمل فى سن السنة والنصف .

ولا شك فى أن هذه القدرة تعتبر أساساً ضرورياً لظهور المرحلة الكلامية عند الطفل . إذ كيف يمكن أن يكون للأصوات معنى أو دلالة ، أو كيف يمكن أن تكون هذه الأصوات رموزاً لغوية ، ما لم يكن للشيء (أو المفهوم) الذى ترمز إليه هذه الكلمات وجود دائم بشكل أو بآخر فى « ذهن » الطفل ، وذلك بصرف النظر عن وجود هذا الشيء أو عدم وجوده كجزء من مجاله الحسى . كيف يستطيع الطفل أن يقول « أبوه » مثلا (أى أريد أن أشرب ماء) ما لم يكن لصورة الماء وجود لديه بشكل مستقل عن ظهوره أو غيابه . ويؤيد هذا الارتباط أن كلا القدرتين (النطق بالكلمة الأولى وتكوين مفهوم الشيء الدائم) يظهران فى نفس الفترة الزمنية من عمر الطفل . وقد توصل الباحثون إلى هذا التحديد الزمنى فى كل من ناحيتين بشكل مستقل ، مما يؤيد أيضا صدق الملاحظة فى كلتا الحالتين .

ولابد أن نشير هنا بالطبع إلى بعض الفروق الفردية . فقد يتأخر بعض الأطفال فلا ينطق كلمته الأولى قبل نهاية السنة الثانية رغم أنه يفهم كلمات عديدة . وبعضهم قد يستمر دون نمو فى حصيلته الكلامية بعد الكلمة الأولى مدة قد تصل إلى ثمانية أو عشرة أشهر (Bloom, 1978) :

وأيا كانت اللغة التى سوف يتحدثها الطفل ، فإن الكلمات الأولى التى ينطق بها تكون هى تلك التى تحتوى فى الغالب على الأحرف الساكنة ب ، ت ، ب ، م ، ن ، أى تلك التى يكون اللسان عند نطقها فى مقدمة الفم . وكذلك الأحرف المتحركة التى تأتى من خلف الفم عندما يكون مسترخيا . حقا إن الطفل يكون قد تدرب قبل هذه المرحلة على النطق بأحرف ساكنة ومتحركة أخرى عندما كان لا يزال فى مرحلة اللعب الكلامى ، إلا أنه يبدو أن القصد بضيف صعوبة جديدة إلى النطق بالكلمة . لذا نجد أن الكلمات الأولى التى يستخدمها الطفل فى التعبير هى تلك التى تتضمن الأصوات الأكثر سهولة فى الصلور .

هذا من ناحية صوتيات الكلمات الأولى أما من حيد دلالتها ، فربما تبادر إلى ذهننا أن يبدأ الطفل ألفاظه بالكلمات « المألوفة » ، أى تلك التى يوجهها إليه أبوه . إلا أن ذلك ليس بصحيح ، فالكلمات الأولى للطفل هى تلك التى تعبر عن اهتماماته المباشرة وعما يجذب

(١) انظر الفصل السابق .

انتباهه من الأشياء التي تقع في محيط بيئته . وتتركز اهتمامات الطفل المباشرة في هذه المرحلة فيما يشبع حاجاته الأولية كالطعام واللعب . أما ما يجذب انتباهه من الأشياء التي تحيط به فهي الأشياء أو المخلوقات المتحركة ، أو القابلة للحركة ، أو التي تحدث صوتا . وعلى ذلك نجد أن معظم كلمات الطفل في البداية هي تلك التي تعبر عن الأم والأب وبعض الحيوانات الأليفة كالقطعة والكلب والعصفور (مخلوقات تتحرك ، وعن زجاجة الحليب (طعام) ، والكرة (لعب) ، والشخصيخة (صوت) ، والراديو أو التلفزيون (صوت وحركة) ، وهكذا . هذه الفئة من الكلمات التي تمثل أسماء (عامة أو خاصة) تشكل أكثر من ٥٠٪ من مجموع الخمسين كلمة الأولى التي يكتسبها الطفل ، كما تقرر ذلك بعض الدراسات (Benedict, 1978) .

أما الكلمات التي تدل على أفعال مثل « فوق » (للتعبير عن رغبة الطفل في أن يرفع إلى أعلى) أو « كان » (عندما يريد الطفل المزيد من شيء ما) ، أو « باى » (عندما يريد الطفل الخروج) فإنها تشكل أقلية من كلماته الأولى .

وتخلو مفردات الطفل تقريبا من الأسماء التي تدل على أشياء ساكنة مثل حائط أو نافذة وكذلك من الكلمات الوصفية مثل أسماء الألوان أو الأحجام (كبير ، صغير) أو الأحوال الطبيعية (حار ، بارد) . ذلك أن مثل هذه الكلمات إنما تشير إلى خصائص ساكنة للأشياء ، وكما سبق أن أشرنا فإن الذي يجذب انتباه الطفل هذه المرحلة ليس هو هذه الخصائص وإنما الخصائص الديناميكية للأشياء كالحركة والصوت .

نماذج من مفردات الأطفال الأولى :

في دراسة رائدة أحصى « داود وسلوى عبده » الكلمات التي استعملها ابنهما مروان ودما في المرحلة الأولى . وفيما يلي الكلمات الخمسون الأولى عند كل منهما (بلفظهما العادى في لهجة الكبار وليس كما لفظاها فعلا) مرتبة حسب دخولها (داود وسلوى عبده ، ١٩٨١) .

١ - مروان (بين الشهر الثاني عشر والثالث عشر) :

بابا ، ماما ، ضو (ضوء) ، لا ، بديش (لا أريد) طيارة ، هيا ، (ها هو) ، خذ ، هات ، نام ، بس (قط) ، طابة وكرة ، جلو (إشارة إلى جده) ، تيتا (إشارة إلى جدته) ، شادية ، هالة ، اعطينى ، راديو ، دجاجة ، هادا (هذا) ، واوا (إشارة إلى وجود ألم أو توقعه) ، بطه ، هيفاء ، تفاح ، بدى (أريد) ، بسكوت ، كان ، (أريد المزيد) ، تانى ، دب (بضم النال) ، سجادة ، كتاب ، بطاطا ، كرسى ، حرام (بطانية) ، حصان ، قرد ، جهان ، ترين (قطار) ، ييجاما ، جرسيه (كنزه) ، برافو

(أحسنت) ، فتيحة ، بوت (حذاء) ، حط (ضع) ، هالو ، هون (هنا) ، بيضة ، كل (فعل أمر) ، دوا (دواء) ، كبوت (معطف) .

٢ - ديم (بين الشهر الثالث عشر والشهر الثاني والعشرين) :

بابا ، ماما ، هات ، مى (ماء) ، كاك (وسخ) ، ضو (ضوء) ، تيتا (إشارة إلى الجدة) ، آه (نعم) ، مفتاح ، نانا (طعام) ، تعال ، كان (أريد المزيد) ، لا ، خذ ، بح (لم يبق شيء) ، باى (إلى اللقاء) ، بيبى (طفل صغير) ، علكة ، فاطمة ، هادا (هذا) ، هون (هنا) ، فوق ، نامى ، ثم ، نائم ، أريد أن أنام) ، ساعة ، بس (بفتح الباء ، أى كفى) ، بيبى ، مانى (مروان) ، واوا (إشارة إلى وجود ألم أو توقعه) ، هالو ، عمو ، خلص (لم يبق شيء) ، اجا (جاء) ، تانك (نوع من الشراب) ، بوقى (نونية) ، شاي ، فستق ، خبز ، بديش (لا أريد) ، كب (ارم) ، كليكنس ، اركض ، حط (ضع) ، اقعد ، احملنى ، بيضة ، مليح (جيد) ، طيب (إشارة إلى الموافقة) ، بسكوت ، بدى (أريد) ، كتاب

وفي الجدول التالى مقارنة بين النسب السابقة والنسب التى وردت فى دراستى نلسون وبندكت (داود وسلوى عبده ، ١٩٨١) .

جدول (١٠ - ٢)

	دراسة نلسون	دراسة بندكت	مروان	ديما
١ - أسماء عامة :	٥١%	٥٠%	٥٠%	٣٤%
٢ - أسماء خاصة :	١٤%	١١%	١٦%	١٢%
٣ - كلمات فعلية :	١٤%	١٩%	٢٢%	٣٨%
٤ - كلمات واصفة أو محددة :	٩%	١٠%	٦%	٨%
٥ - كلمات اجتماعية :	٨%	١٠%	٦%	٨%
٦ - كلمات وظيفية :	٤%	١٠%	١٠%	١٠%

كيف تكتسب الألفاظ بمعانيها :

الكلمة - كما سبق أن أوضحنا - هى لفظ ذو دلالة . وطبيعة الدلالة فى اللغة البشرية تتمثل فى قدرة الرمز اللغوى على التعبير عن مدلوله سواء كان ذلك المدلول موجود فى المجال

الحسى للمتكلم أو غير موجود ، وسواء كان عينياً أو مجرداً ، واقعياً أو محتملاً. وقد سبقت الإشارة إلى ذلك من قبل .

ومعنى ذلك أن معاني الكلمات لا تكتسب إلا بعد أن يكون الطفل قد استطاع أن يكون صوراً ذهنية ثابتة أو مفاهيم عن الأشياء والأحداث التي تشير إليها هذه الكلمات وإلا لما استطاع أن يعبر عن الشيء في غيابه أو يعبر عن شيء (غير محدد) .

فالطفل الذي ينطق بلفظ « بب » أو « هاو » بمعنى كلب عندما يغيب الكلب عن ناظره ، وعندما يقول « دادى » ، وأباه غير موجود ، وفي غير تلك من الأحوال المتشابهة ، لا بد وأن تكون لديه (أى الطفل) صوراً ذهنية أو آثاراً حسية لهذه الأشياء . بعبارة أخرى ، لا بد أن يكون قد تكون لديه (مفهوم دوام الشيء) كما سبق أن أشرنا .

كذلك عندما يقول الطفل « مم » بمعنى طعام مثلاً ، وهو يقصد بشكل غير محدد طعاماً ما ، لا بد وأن يكون قد تكون لديه مفهوم عن « مواد توضع في الفم وتبلغ لى تسد الرمق أو تسكت آلام الجوع » .

باختصار إذن لا يكتسب الطفل معاني الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيم التي ترتبط بها هذه الكلمات أولاً . بعبارة أخرى ، إلا إذا استطاع أن يدرك أن الشيء الذي يراه مرة بعد مرة أو الحدث الذي يختبره مرة بعد أخرى ، إما أنه هو (مفهوم دوام الشيء) ، أو أنه أحد أفراد فئة متجانسة ذات خصائص معينة (المفهوم بشكل عام) . وتصبح الكلمات في النهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم ، وهو ما نقصده عندما نتكلم عن « المعنى » . فالمعنى ، والمفهوم أو المحتوى الدلالي ، شيء واحد .

أما كيف يكون الطفل مفاهيمه فهذه قصة تبدأ منذ الولادة منذ أن يبدأ يجذب انتباه الطفل ما يحيط به من مثيرات في البيئة التي يعيش فيها ، وما يترتب على حركته من نتائج . وكلما يقرر يياجية ، فإن مفاهيم دوام الشيء والمكان والزمان والعدد والنسبة وغيرها ، إنما تنمو تدريجياً كنتيجة للتغيرات الجوهرية التي تطرأ على الطريقة التي يدرك بها الطفل العلاقات بين الأفعال والنتائج (Piaget & Enhelder, 1969) .

وفي تجارب قام بها « ريكوتي » (Ricciuti, 1965) بناء على نظرية يياجية هذه ، ثبت أن الأطفال فيما بين السنة والستين من العمر يستطيعون أن يقوموا بعملية تصنيف بدائية ، أى أنهم يستطيعون أن يفصلوا الأشياء من الفئة (أ) عن الأشياء التي من الفئة (ب) إذا ما تم ذلك أمامهم ثم أعيد مزج هذه الأشياء مع بعضها مرة أخرى . وفي تجارب مماثلة قامت بها

« نلسون » (Nelson, 1973) ، اتضح لها أن « الوظيفة » وليس اللون أو الشكل هي التي يعتمد عليها الأطفال في عملية التصنيف الأولية هذه^(١) .

على أن هذه التجارب وإن كانت توضح لنا الأساس المعرفي لاكتساب الألفاظ لمعانها، إلا أنها لا تحدد لنا على وجه الدقة الخطوات التفصيلية التي تسير فيها هذه العملية بالفعل عند الطفل . من أجل هذا وضعت « نلسون » (في المرجع السابق الذكر) ، نموذجاً يبين هذه الخطوات . ففي رأيها أن عملية اكتساب المعاني عند الطفل تسير في الخطوات التالية :

١ - يميز الطفل شيئا جديداً ولنقل كرة مثلا . وإن لم يعطها بالضرورة اسما في هذه المرحلة .
٢ - يميز الطفل بعض العلاقات (الوظيفية أساسا) ذات الدلالة في هذا الموقف . مثلا الأم أو الأخ أو أى شخص آخر يقذف بالكرة أو يدرجها أو يجعلها ترتد ، في المنزل أو في الفناء أو في الملعب .

٣ - بملاحظة أحوال أخرى تستخدم فيها الكرة ، ينتقى الطفل الخصائص الثابتة (غير المتغيرة) التي تحدد (أو تميز) « الكرة » ، مثلا تندرج وترتد ، ويضع هذه الخصائص في « المركز الدلالي » للشيء ، حاذفا ، في نهاية الأمر ، الصفات غير ذات العلاقة (الصفات التي تتصل بالأشخاص أو الأماكن مثلا) .

٤ - وأخيراً يعطى الطفل اسماً للشيء ، وتسمى نلسون نموذجها هذا في اكتساب المعاني بنموذج « المركز الوظيفي » (Functional Core) .

هذا النموذج الذي عرضه « نلسون » لاكتساب المفاهيم الدلالية ، يتفق ونظرية بياجيه في اكتساب المفاهيم على أساس الحركة (أو الأفعال) . كذلك فإن هذا النموذج يتفق أيضا مع الشكل الغالب على الكلمات الأولى للطفل . فقد سبق أن لاحظنا أن معظم كلمات الطفل الخمسين الأولى هي تلك التي تعبر عن أشياء متحركة أو أشياء تتصل بمحاجات الطفل المباشرة كالغذاء واللعب .

على أن هناك تفسيراً آخر للأساس الذي يكون عليه الطفل مفاهيمه الدلالية في البداية . وقد أتت بهذا التفسير عالمة النفسية « كلارك » (Clark, 1973) وسمته « فرض الملامح الدلالية » (Semantic feature hypothesis) ومؤدى هذا الفرض أن الطفل يقيم مفاهيمه الذاتية على أساس إدراكه لملامح الشيء أى لصفاته التي لا تتعلق بالضرورة بالحركة أو الوظيفة الديناميكية وإنما أيضا بالصفات الشكلية (الشكل والحجم واللون) . فالملامح

(١) تتفق هذه النتيجة تماما مع ما ظهر لدى القبائل البدائية من اتخاذهم الوظيفة وليس التجريد كأساس للتصنيف .

هو الخاصية التي تميز تمييزاً دلالياً (في إدراك الطفل) شيئاً عن غيره من الأشياء . وتتكون معاني الكلمات عند الطفل من هذه الملاح . والملاح التي يدركها الطفل في البداية هي الأعم ، بالطبع ، ثم يدرك بعد ذلك الملاح الأخص فالأخص . مثلاً عندما ينطق الطفل بلفظ « بلوواو » (أى كلب) فإنه يشير بذلك إلى ملمس (أربع قوائم) . والدليل على ذلك أن يطلق هذه الكلمة أيضاً على حيوانات أخرى غير الكلب ولكنها تشترك معه في أن لها أربع قوائم كالخروف والقط والبقرة والحصان . ثم بعد ذلك يضيف الطفل ملاح أخرى يكون قد توصل إلى إدراكها - كالعواء المميز للكلب والخوار المميز للبقرة - إلى مجموعة الملاح التي تميز شيئاً ما . وفي هذه الحالة يستطيع الطفل أن يكتسب كلمة جديدة هي كلمة « بقرة » . ذلك أن البقرة قد أصبح من الممكن تمييزه بشكل مستقل عن الكلب والحيوانات الأخرى ذات الأربع . وبتتابع اكتساب الملاح الأخص فالأخص ، تضيق في النهاية الفئات التي ترمز إليها كل كلمة حتى تصبح كلمات الأطفال مطابقة للمعاني التي يستخدمها بها الكبار .

والطفل إذ يطلق في النهاية كلمة واحدة (كلب مثلاً) على ذوات الأربع جميعاً ، فإنه لا يفعل ذلك لأنه لا يرى فروفاً بينها ، بل لأن هذه الفروق ليست ذات أهمية تمييزية بالنسبة له . فكما أن الكراسي تختلف في الحجم والشكل واللون والمادة ، ولكنها تظل كلها تنتمي إلى فئة « الكراسي » بالنسبة للكبار ، كذلك الحروف والقط والحصان والبقرة تنتمي إلى فئة « ذوات الأربع » التي يطلق الطفل عليها جميعاً كلمة « كلب » .

وإذا كانت نلسون وكلاارك مختلفان في تحديد النواحي التي يركز عليها الطفل ملاحظته كمصدر لاكتسابه المفاهيم الدلالية ، فتؤكد الأولى الوظائف الديناميكية في حين تؤكد الثانية الملاح الاستاتيكية ، إلا أن كلاهما يفترض - بناءً على نظرية بياجيه - أن هذا الاكتساب يتم عن طريق عملية إدراكية معرفية وسيلتها الملاحظة .

ولهذه القدرة على الملاحظة عند الطفل علاقة بتعلم اللغة من ناحية أخرى . فهي التي تؤدي إلى أدراكه أن الكلمة التي تتكرر على مسمعه مرة بعد أخرى هي نفس الكلمة . وإن ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات من ناحية ، وما ترتبط به من أسس شكلية معينة للتفاعل مع البيئة من ناحية أخرى (راجع مناقشة نظرية تشومسكي) هي التي تجعل الطفل قادراً ، فيما بعد ، على تصنيف الكلمات إلى فئات : فئة ما نسميه بالأسماء ، وفئة ما نسميه بالأفعال وفئة ما نسميه بالصفات ... إلخ (Bloom & Lahy, 1978) . وهو يقوم بهذا التصنيف رغم أنه لا يعرف المصطلحات « اسم » و « فعل » و « صفة » ... إلخ . ودليل قيامه بهذا التصنيف هو نجاحه في استعمال كل من هذه الرموز اللغوية بما يتناسب مع القواعد اللغوية المعروفة .

على أنه مهما كان من أمر الأساس المعرفي كشرط ضروري لاكتساب الألفاظ لمعانيها (تبعاً لنظرية يياجية عن حق) ، إلا أن ذلك لا يجعل منه وحده شرطاً كافياً لتفسير ذلك الاكتساب . وإلا فكيف نعلل ظهور الكلمة للمرة الأولى ؟ وكيف نعلل تعديل المفاهيم التي تنطبق عليها الكلمة حتى تتطابق مع ما يستخدمه الكبير ؟ لا يوجد أمامنا في الواقع سوى أن نضم هنا إلى جانب الأساس المعرفي ، ما جاءت به نظرية التعلم التي تقرر أن ذلك إنما يتم على أساس من عملية تدعيم اجتماعي ، لا بد منه في النهاية حتى يكتسب الطفل اللغة ، بالشكل الذي يتعارف عليه المجتمع الذي يعيش فيه . سواء كان ذلك من الناحية الصوتية أو من الناحية الدلالية أو من ناحية التركيب اللغوي أو من ناحية برجماسية التواصل . حقا إن اكتساب اللغة ليست عملية اشرطية كما يعترض يياجية ، ولكن كما أن التنظيم المعرفي أساس في اكتساب اللغة ، كذلك فإن التدعيم شرط لا بد منه أيضا لتفسير هذه الظاهرة . وأن ذلك لينطبق ليس فقط على اللغة بل على السلوك البشري بشكل عام .

وإذا كنا سنأخذ الملاحظة والتدعيم كأساس لاكتساب معاني الكلمات الأولى في حياة الطفل ، فلا بد أن ننوه بأنه لا الشرح ولا السياق الدلالي الذي ترد فيه هذه الكلمة يفيد شيئا في هذا السبيل وإنما يفيد ذلك في مرحلة لاحقة من مراحل نمو الطفل وليس في مرحلته الأولى .

مراحل اكتساب معاني الألفاظ :

إذا كانت الكلمة تعبر عن مفهوم معين ، وإذا كان الطفل يكتسب أول ما يكتسبه من المفاهيم مفهوم دوام الشيء ثم يستطيع بعد ذلك أن يدرك أن هذا الشيء إنما هو واحد من مجموعة متشابهة بشكل أو بآخر ، وأن هذه المجموعات أو هذا التعميم يضيق أو يتسع تبعاً لنمو إدراك الطفل للمزيد من الملامح المشتركة كما أوضحنا سابقا ، لذا فإننا نتوقع أن يمر الطفل في اكتساب معاني الكلمات بالمراحل الآتية ، وهو ما أثبتته الدراسات بالفعل كما سيتضح فيما بعد .

أولاً : يرتبط معنى الكلمات الأولى عند الطفل بمحدث أو شيء معين واحد ، ولا ينطبق هذا المعنى على أشياء أو أحداث من نفس الفئة . فكلمة « كلب » ، مثلاً ، ترتبط بكلب واحد دون غيره من الكلاب ، وكلمة « حذاء » ترتبط بحذاء معين ، وكلمة « أنزل » ترتبط بالنزول من على كرسي معين يجلس عليه الطفل دون أنواع النزول الأخرى ، وهكذا . وقد يكون ذلك بالطبع راجعاً إلى قلة خبرة الطفل المعرفية من حيث ملاحظة أوجه الشبه بين أفراد النوع الواحد من الأحداث والأشياء . فيكون ، بالنسبة له ، كل من زجاجة الحليب والكلب والكرة ... إلخ ، فئة مؤلفة من فرد واحد وليس فرداً من مجموعة أفراد متماثلة . وكما

أن الأم فرد واحد يظهر مرة بعد أخرى كذلك الأشياء الأخرى (Blood& Lahy, 1978) و (Cruttenden, 1979) .

ثانياً : يبدأ الطفل بعد ذلك بملاحظة وجوه الشبه التي تجمع بين الأشياء . يلاحظ مثلاً ما يجمع بين الكلاب ، وما يجمع بين الكرات ، وما يجمع بين أحداث النزول أو الفتح أو ما إلى ذلك ، فيصبح لديه مفهوم عام عن الكلب والكرة والفعل انزل أو افتح ... إلخ . إلا أنه في استخدامه لكلمة كلب أو كرة ... إلخ ، لا يقتصر في هذه المرحلة على الكلاب وحدها أو الكرات فحسب ، بل - كما سبق أن رأينا - فإنه يعمم الكلمة على أفراد أخرى مشابهة . فيستخدم كلمة كلب ، مثلاً ، على جميع ذوات الأربع وكلمة كرة على الكرات والتفاح وغيرها من الأشياء المشابهة . وهو في ذلك بعكس الوضع السابق تماماً فبعد أن كان يقوم بعملية تعميم ناقصة (Under generalization) فإنه يقوم الآن بعملية تعميم زائدة (Over generalization) ، وذلك قبل أن يصل إلى التعميم الصحيح . ومن أمثلة التعميم الزائد الشائعة إطلاق الطفل كلمة بابا على جميع الرجال وكلمة ماما على جميع السيدات . (وقد يخرج ذلك الأم أحياناً عندما تخرج بابنها إلى السوق فيشير على كل رجل سائر في الطريق صائحاً « بابا ») .

ولكن هل يعنى هذا التعميم الزائد قصوراً في ملاحظة للفروق بين الأشياء ، أم إلى نقص في المفردات ؟ الواقع أن الإجابة على هذا السؤال يمكن أن نستقيها من حقيقتين هامتين في النمو اللغوي عند الطفل سبق أن عرضنا لهما . الحقيقة الأولى هي الفجوة بين الفهم والتعبير ، والحقيقة الثانية هي النمو المعرفي كأساس للنمو اللغوي (وعلى وجه الأخص فيما جاء به فرض الملاح الدلالية) . فالطفل في البداية قد يطلق كلمة كرة مثلاً على التفاحة وغيرها من الأشياء الكروية التي تندرج ؛ وهو إذ يفعل ذلك يكون قد لاحظ ملمحاً دلالياً عاماً وهو « مستدير » أو « يتدحرج » . ولكن الطفل بعد ذلك يلاحظ أن التفاحة تؤكل والكرة لا تؤكل ، وأن الكرة تنط والتفاحة لا تنط . وعندئذ يكون الطفل مستعداً لتعلم كلمة أخرى هي « تفاحة » ولكن ما بين اكتساب الملمح الجديد واكتساب الكلمة الجديدة توجد فجوة يكون الطفل فيها قادراً على التمييز ، غير قادر على التعبير . ولا أدل على ذلك من أنه إذا قيل للطفل ، الذى يعمم كلمة كلب على كل ذوات الأربع « انظر إلى الكلب » مثلاً فإنه ينظر إلى الكلب لا إلى الخروف أو الحصان رغم أنه يسمى كلا منهما كلباً . وباختصار فإن المشكلة تكمن ليس في قدرة الطفل على التمييز بل في عدم القدرة على التعبير أى في عدم وجود مفردات كافية لدى الطفل في مرحلة ما من مراحل اكتساب الألفاظ لمعانها (Cruttenden, 1979) .

ثالثاً : يبدأ الطفل بعد ذلك بالتدرج في تقليص تعميمه الزائد إلى أن يقترب من تعميم الكبار أو يتطابق معه . فقد يكتسب بعد كلمة كلب كلمتي حصان وبقرة ، ويظل يطلق

كلمة كلب على الحروف والقط . ثم يكتسب كلمة قط فيقصر استعمال كلمة كلب على الكلب والحروف . ثم يكتسب أخيراً كلمة حروف فيصبح مدلول كلمة كلب عنده كمدلولها عند الكبار وبهذا يكون قد وصل إلى مرحلة التعميم الصحيح (Cruttenden, 1979) .

وأخيراً بين الخامسة والسابعة من العمر ، يدخل الطفل مرحلة تصنيف الأشياء في فئات أكثر تجريداً . فالكلب والقط والحروف والحصان والبقرة تنتمي إلى فئة « الحيوان » ، والتفاح والبرتقال والموز والكمثرى تنتمي إلى فئة « الفاكهة » . والمعطف والقميص والجوارب تنتمي إلى فئة « الثياب » إلخ .

فهناك أذن مستويات لادراك معاني الكلمات . والطفل يتعلم معنى الكلمة ووظيفتها وعلاقتها بغيرها من الكلمات ، على مدى مدة طويلة . ولذا فالافتراض أن معنى كلمة ما عند الطفل مطابق لمعناها عند الكبار ، لأنه فهمها في سياق معين أو استعمالها استعمالاً صحيحاً في سياق معين ، قد يكون افتراضاً خاطئاً (Bloom & Lahy, 1978) . وهذه حقيقة لابد أن ينتبه إليها الآباء والمعلمون .

الكلمة الجملة :

عندما يطلق الأطفال كلماتهم في البداية فإنهم في الواقع لا يرمون من وراء ذلك إظهار مدى ما جمعه من مفردات . إنهم يقومون بذلك للتعبير عن بعض المطالب أو المشاعر أو لجذب الانتباه إلى بعض الملاحظات ، أو ما إلى ذلك . فالكلمة في إطار التواصل لا تصبح مجرد عنصر لغوي معزول عن هذه الوظائف ، بل تصبح جملة تعبر عن أغراض المتحدث . وتسمى هذه الجملة بالجملة المفردة الكلمة .

ولا يعز على الآباء أن يلاحظوا أن أبناءهم في بداية تعلم الكلام ، يتكلمون بجملة كاملة مغلفة في كلمة واحدة فالأم تعرف بكل بساطة ، عندما ينظر ابنها إلى حذاء والده على الأرض ويقول « بابا » ، أنه يقصد بالطبع أن يقول : « هذا حذاء والدي » ولا يفصح عن هذا المعنى مظهر الطفل والسياق الذي تصدر فيه الكلمة فحسب بل أيضاً نبرة الصوت عندما يصدر منه مثل هذا التعبير . فإذا قال الطفل « بابا » بنبرة عالية نسبياً في حالة غياب والده مثلاً ، فإن الأم يمكنها فوراً أن تترجم سؤاله في هذه الحالة إلى « أين والدي ؟ » . فنبرات الصوت أو تنغيمه في حالة الجملة المفردة الكلمة تختلف بشكل واضح من معنى إلى آخر . فهي في حالة الإثبات تختلف عنها في حالة السؤال أو التعجب ، مما يدل على أن الطفل يعرف ماذا يريد أن يقول ، وإن كان غير مستعد بعد لأن يردد كلمات إضافية لا تزيد على المعنى شيئاً .

إن الكلمة الجملة يمكن اعتبارها على هذا النحو جملة غير مكتملة تنقل فيها الكلمة ، بالإضافة إلى السياق ، المعنى الذى يريد الطفل أن يعبر عنه . فأحياناً ما تكون الكلمة مفعولاً به فى حين يكون الفاعل مضمراً ، كما يبدو عندما يقول الطفل مثلاً : « عروسة » وهو يعنى « أنا أحمل عروسة » وأحياناً تكون الكلمة فاعلاً فى حين يوفر السياق الفعل ، كما يبدو عندما يقول الطفل مثلاً : « بابا » وهو يقصد « جاء والدى » وهكذا .

لغة البرقيات :

يبدأ الطفل يصدر أول تعبير من كلمتين عندما تكون مفرداته قد وصلت إلى . ٥ كلمة أى فى حوالى سن الستين . وسرعان ما يزداد عدد الكلمات التى تتضمنها تعبيرات الأطفال بعد ذلك . وتعكس هذه اللغة التلغرافية ، كما سماها بحق « براون وفريزر » (Brown & Fraser) ، إتباع الطفل نظاماً معيناً فى التركيب اللغوى . ولقد حاولت نظريات متعددة أن تكتشف القواعد التى يتبعها الطفل فى هذا النظام وأن تضع تفسيراً لها . فهذه اللغة وإن كانت تبدو لأول وهلة أشبه بلغة البرقية إلا أن ما يحذفه الطفل من الجملة وما يضعه فيها ، وكذلك الترتيب الذى يضع به الكلمات فى هذه الجمل القصيرة لا يحدث لمجرد الاحتصار بقدر ما يحدث للتعبير عن معنى معين وبشكل مقصود . فالذى يحكم ذلك إذن هو المعنى الذى يريد الطفل أن يعبر عنه . على أن هذا المعنى لا يفهم إلا من السياق الذى تظهر فيه مثل هذه التعبيرات . فعندما يقول الطفل مثلاً « ماما شراب » (جورب) فقد يعنى : إما « هذا جورب ماما » أو « ماما تلبس جوربها » أو « أعطنى الجورب يا ماما » . إن السياق وحده هو الذى يحدد أياً من هذه المعانى يقصد الطفل أن يعبر عنه . وكما فى « الكلمة الجملة » قد يضيف الطفل من الإشارات ما يعوض الكلمات المحذوفة ، وبالتريخ بالطبع يستطيع الطفل بعد ذلك أن يتحدث بتركيبات لغوية صحيحة . فما هى العوامل التى تساعده على أو تعطله عنه ؟

الفروق الفردية فى اكتساب اللغة :

تكلّمنا حتى الآن عن الخصائص المشتركة بين الأطفال فيما يتعلق باكتساب اللغة ، وهناك من الشواهد ما يؤكد أن المراحل التى يمر بها الطفل فى تعلم اللغة ، واحدة بالنسبة لجميع الأطفال فى العالم (Slobin, 1973) و (Piaget & Enhelder, 1969) ، وأن السن الذى يبدأ فيه الطفل اللعب الكلامى ، وكذلك السن الذى يكتسب فيه الكلمة الأولى ، لا يتغير كثيراً من ثقافة إلى أخرى (Lenneberg, 1969) على وجه العموم . ومع ذلك فقد اتضح أن هناك فروقا بين فئات من الأطفال يرجع بعضها إلى فروق فى المعاملة أو فى التكوين البيولوجى بالنسبة لكل من الجنسين وبعضها الآخر يرجع إلى اختلاف فى بعض العوامل البيئية .

الفروق بين الجنسين :

وحدث فروق في سرعة اكتساب اللغة بين البنين والبنات في صالح البنات . ويختلف العلماء في تفسير هذه الظاهرة . ويبدو أن اختلافهم يرتبط بالخلفية العلمية التي ينسبون إليها . فعلماء النفس البيولوجيون ينسبون هذه الفروق إلى عوامل بيولوجية ، في حين أن علماء النفس الاجتماعيين ينسبونها إلى فروق في الظروف الاجتماعية . ومع ذلك فالظاهرة جديرة بالبحث على أى حال ويحسن أن نتبع البحوث التي جرت فيها .

وجد « نثرى ولويس » (Cherry and Lewis) أن الأمهات يتحدثن مع بناتهن في سن الثانية أكثر مما يتحدثن إلى أبنائهن ، كما أنهن يشجعن البنات على التحدث أكثر مما يشجعن البنين . وتقوم الأمهات بذلك عن طريق الأسئلة التي توجه من ناحيتهم ، وعن طريق الإجابة على أسئلة الأطفال وتكرار الألفاظ التي ينطقون بها ، إلى آخر ذلك من أشكال التفاعل اللغوي بين الأم وأطفالها . ولقد استنتج نثرى ولويس من ذلك أن « أم البنات توفر لبناتهن بيئة لغوية أشد ثراء من تلك التي توفرها الأم للبنين » ولكن لما كانت العلاقة ارتباطية ، فإن من الصعب أن تستبعد احتمال وجود عامل آخر لتفسير هذه الظاهرة وهي أن الأطفال من البنات قد يكن هن أنفسهن مشاركات أكثر إيجابية وأسرع استجابة من البنين مما يشجع الأم على الاستمرار في الحديث معهن مدة أطول . ويؤكد هذا الفرض ما لاحظته « لينبرج » (Lenneberg, 1967) (وغيره من علماء النفس البيولوجيين) من أن المخ عند البنات ينضج في وقت مبكر عنه عند البنين ، وخاصة فيما يتعلق بتمركز وظيفة الكلام في الفص المسيطر على هذه الوظيفة . ذلك أن النضج اللحاق في هذه الحالة يساعد على الأسراع في إخراج الأصوات وكذلك على معدل اكتساب اللغة .

الظروف البيئية :

النمو اللغوي ، شأنه شأن عملية النمو بشكل عام ، يحتاج إلى حد أدنى من الظروف البيئية الملائمة كي يتم بشكل سوى . فإذا لم تتوفر تلك الظروف في الفترة الحرجة بالنسبة لذلك النمو فقد لا يتم النمو بالمرة . فما هي إذن الظروف البيئية التي قد تؤثر في النمو اللغوي ؟

يروى « هيوز » (Hewes, 1976) حالة بنت في سن الثالثة عشرة والنصف كانت قد احتجزت وحيل بينها وبين أى تواصل حتى ذلك العمر . هذه البنت وجد أنها قد أصبحت بدون لغة إطلاقاً . ومعنى ذلك أن الاستعداد البيولوجي وإن كان شرطاً لازماً للنمو اللغوي ، إلا أنه غير كاف لضمان ذلك النمو في حالة غياب البيئة اللغوية .

ولكن إذا توفرت البيئة اللغوية ، فهل توجد علاقة بين ما يتوفر فيها كما فكيف ، وبين النمو اللغوي عند الطفل ؟ بعبارة أخرى هل يتأثر النمو اللغوي عند الطفل بمقدار وكيفية ما

يتعرض له من كلام ؟ الواقع أن تأثير الظروف البيئية من هذا لنواحى هو من التعقيد بحيث كان فى أغلب الأحيان مضللاً لعلماء النفس فيما يستخلصونه من نتائج بناء على الشواهد التى تتوفر لديهم . والدراسات التى تتصل بهذا الموضوع هى تلك التى قامت على أساس المقارنة بين الطبقات أو الأجاس المختلفة : الطبقة الدنيا فى مقابل الطبقة المتوسطة (فى إنجلترا) ، والسود فى مقابل البيض فى (الولايات المتحدة الأمريكية) ، وذلك على اعتبار أن البيئة اللغوية فى كل طرف من هذا التقابل تختلف عنها فى الطرف الآخر ، مما يعزى عادة إلى المستوى الاقتصادى الاجتماعى .

وفى حين أن البعض (Bennestein, 1961) يستخلص من هذه البحوث أن أبناء الطبقة الوسطى ، مثلاً ، الذين يتعرضون عن طريق الآباء لعبارات لغوية أشد تهديداً وأكثر صقلاً مثل : (أرجوك أن تهدأ حتى أستطيع أن أستمع إلى الراديو فى مقابل (اخرس)) ، يجعلهم ذلك يتعلمون نظاماً لغوياً أشد تعقيداً وأرفع ثقافة من ذلك النظام المحدود الذى يكتسبه أبناء الطبقة الدنيا . وأن هذا الفرق يؤدى بدوره إلى زيادة فى قدرة الطفل من أبناء الطبقة المتوسطة على القيام بالتواصل اللفظى والنشاط العقلى المعقد ، فى حين أن ما يتعرض له أبناء الطبقة الدنيا من نظام لغوى محدود يجعلهم أقل قدرة على القيام بالتفكير المجرد .

إلا أن البعض الآخر (Templin, 1957) لم يجد عند مقارنته للأنظمة اللغوية لهذه الفئات المختلفة أى فروق ذات دلالة من حيث درجة التعقيد فى الجمل والعبارات التى يستخدمها كل منهم . وعزى البعض الثالث الفروق الظاهرية إلى عوامل موقفية (Robinson, 1965) . ودلل فريق من الباحثين (Labov, et al. 1968) على أن لغة الزوج التى ينظر إليها عادة على أنها نتيجة للحرمان الطبقي - الاجتماعى ، لا تقل عن اللغة الانجليزية القياسية من حيث خضوعها لنموذج منهجى فى القواعد اللغوية (الأجرومية) . وأنها بذلك تعد لغة مختلفة متميزة وليست لغة أقل ثراءً أو أشد محدودية . والذى يبدو إذن هو أن الاختلافات فى الظروف البيئية قد تؤدى إلى تأخر اكتساب اللغة فقط عندما يقع الطفل تحت ظروف حرمان شديدة : كأن يحجب عنه التواصل اللغوى كلية مثلاً ، أو عندما يعانى من نقص عقلى راجع إلى عوامل تتعلق بالوراثة أو بالتغذية ، أو عندما يتعرض الطفل لاصابات تعطل عملية النضج . ولكن إذا ما تعرض الطفل لبيئة لغوية محدودة نسبياً ، تتجاوز الظروف السابق ذكرها ، فإنه يستطيع أن يستفيد إلى أقصى حد من المادة المتاحة لتوظيف الاستعداد الطبيعى لديه فى اكتساب اللغة .

خلاصة :

بدأنا هذا الفصل باستعراض التجارب التى أجراها علماء النفس على أقرب المخلوقات إلى الإنسان (القردة العليا) لتعليمها اللغة التى يتحدثها البشر . وقد فعلنا ذلك بهدف

الوصول إلى ما يميز اللغة البشرية عن غيرها من أساليب التواصل الأخرى .

ولقد انتهينا إلى تحديد خصائص اللغة البشرية فيما يلي :

- ١ - القدرة الهائلة على التشكل من الناحية الصوتية . ففي كل لغة توجد الآلاف من الكلمات المختلفة التى تتشكل من عدد صغير من الأصوات المفردة (Phonemes) .
- ٢ - أن الرموز اللغوية لا تقتصر فى دلالتها على مجرد الإشارة إلى ما هو موجود هنا والآن ، بل تتعدى ذلك إلى ما ليس له هذا الوجود الواقعى ؛ سواء كان شيئا غائبا عنا الآن أو حدثاً تم فى الماضى أو تصوراً لا يعدو عن كونه مجرد افتراض ليس له وجود ، لا فى الواقع الآن ولا فى الواقع الماضى .
- ٣ - أن اللغة البشرية وحدها هى التى يمكن أن تصاغ فيها ، من الوحدات الكلامية ، تركيبات أخرى ذات دلالة وذات قواعد وأصول هى الجمل والعبارات المختلفة التى يستطيع عن طريقها الإنسان أن يعبر عن أى تفكير محتمل .
- ٤ - أن الذى يحدد المعانى التى تحملها الرموز اللغوية هو المجتمع الذى تعيش فيه اللغة وليس شيئا خارجا عنه .

وقد أرجع البيولوجيون والمتخصصون فى علم النفس الفسيولوجى قدرة الإنسان على اكتساب اللغة على هذا النحو ، إلى خصائص بيولوجية ينفرد بها عن غيره من الحيوانات الأخرى ، وعلى الأخص إلى ما زود به المخ الإنسانى بسخاء بما يسمى بمناطق الترابط (Association areas)

ويمر اكتساب اللغة عند الطفل بمراحل مختلفة هى :

أولاً : مرحلة ما قبل الكلام :

وتبدأ بالتمييز بين الأصوات وذلك فى الشهر الثالث من عمر الطفل ، ثم التمييز بين أنواع التنغيم المختلفة للكلام مما يجعل الطفل يستطيع أن يستجيب قبل نهاية السنة الأولى لأوامر مثل « لا » أو « تعال لبابا » .. إلخ ، وذلك قبل أن يستطيع أن يصدر أى كلمة من ناحيته بوقت طويزل . وهكذا نجد أن أشهراً بأكملها قد تمضى منذ أن يبدأ الطفل بفهم بعض كلامنا حتى ينطق هو بالكلمة الأولى .

وتتضمن مرحلة ما قبل الكلام أيضاً إصدار الأصوات ، التى تبدأ بالصراخ ثم المناغاة ثم اللعب الكلامى ثم اللغة الإشارية .

ثانياً : مرحلة الكلام :

وتبدأ في مدى الستة أشهر التالية للسنة الأولى من حياة الطفل ، حيث ينطق الطفل بكلماته الأولى في صورة كلمات مفردة . وتزداد مفردات الطفل على مدى السنة الثانية إلى حوالي ٥٠ كلمة .

وأياً كانت اللغة التي سوف يتحدث بها الطفل فإن الكلمات الأولى التي ينطق بها تكون هي تلك التي تحتوي في الغالب على الأحرف الساكنة ، أي تلك التي يكون اللسان عند نطقها في مقدمة الفم ، وكذلك الأحرف المتحركة التي تأتي من خلف الفم عندما يكون مسترخياً .

هذا من ناحية الصوتيات ، أما من ناحية الدلالة فالكلمات الأولى للطفل هي تلك التي تعبر عن اهتماماته المباشرة وعما يجذب انتباهه من الأشياء التي تقع في محيط بيئته كالطعام واللعب أو المخلوقات المتحركة ، أو القابلة للحركة ، أو التي تحدث أصواتاً . ومن أمثلة ذلك : باب ، ماما ، نام ، جدو ، بس (قطة) ، هاو (كلب) ، شبيخة (شخشيخة) .

وهناك ثلاث نظريات أساسية في تفسير كيفية اكتساب اللغة : ١ - نظرية التعلم التي تقول أن ألفاظ الطفل هي جزء من الحصيلة السلوكية الطبيعية له ، وتدعم عندما يعترف بها الأبوان كعناصر من لغتهم - أي أن التدعيم الإيجابي ينطبق حتى على اكتساب اللغة - . ٢ - النظرية اللغوية وتدعي أن الأطفال يولدون ولديهم نماذج من التركيبات اللغوية - العموميات اللغوية - التي تمكنهم من اكتساب قواعد أي لغة يمكن أن يتعرضوا لها . ٣ - النظرية المعرفية وتفسر نمو الكفاءة اللغوية كنتيجة لتفاعل الطفل مع البيئة ، وتعتبر أن النمو المعرفي لا بد أن يسبق النمو اللغوي ويمده بالمادة التي يقوم عليها . أما النمو المعرفي ذاته فيتم من خلال محاولة الطفل للتكيف مع البيئة ، وتمثل المعرفة من خلال اللعب الرمزي .

على أن أي نظرية من هذه لا تكفي وحدها في تفسير اكتساب اللغة . ذلك أن اكتساب الألفاظ لمعانيها يعتمد على عملية تدعيم في البداية ، تؤدي إلى أن يقلد الطفل والديه ، ولكن اكتساب المعنى لا يكتمل إلا من خلال النمو المعرفي الذي يمكن الطفل من استخلاص الصفات العامة في الأشياء ، وذلك عن طريق الملاحظة والتفاعل مع البيئة ، ثم يصبح اللفظ بعد ذلك هو السمة التي تجمع كل مجموعة من هذه الصفات معا في مفهوم موحد . ويكتسب اللفظ معناه عن هذا الطريق ، وكذلك عن طريق التدعيم الفارق أولاً بأول من خلال تفاعل الطفل مع أفراد مجتمعه .

ويرتبط معنى الكلمة عند الطفل أولاً بحدث أو شيء واحد معين ثم يبدأ الطفل بملاحظة وجوه الشبه التي تجمع بين الأشياء ، فيطلق الكلمة على الأشياء المتشابهة ، ولكنه في

البداية يبالغ في هذا التعميم فيطلق كلمة كلب مثلاً على كل ذى أربع ، ثم يبدأ الطفل بعد ذلك في تقليص تعميمه الزائد هذا إلى أن يقترب من تعميم الكبار .

وعندما يطلق الأطفال كلماتهم في البداية فإنهم في الواقع يقومون بذلك للتعبير عن بعض المطالب أو المشاعر أو جذب الانتباه إلى بعض الملاحظات ... إلخ ، فتصبح الكلمة بذلك جملة تعبر عن أغراض المتحدث . وتسمى هذه الجملة بالجملة المفردة الكلمة . ولا يبدأ الطفل يصدر أى تعبير من كلمتين إلا عندما تكون مفرداته قد وصلت إلى ٥٠ كلمة ، أى في حوالى السنتين .

ولقد اتضح أن هناك فروقا فردية في السرعة والقدرة على اكتساب اللغة . فقد وجدت فروق من الجنسين في صالح البنات في سرعة اكتساب اللغة . ويوجد خلاف في تفسير هذه الظاهرة ما بين البيولوجيين والاجتماعيين .

وكذلك وجد أن البيئة لها تأثير على اكتساب اللغة ولكن ذلك يحدث فقط عندما يقع الطفل تحت ظروف حرمان شديدة : كأن يحجب عنه التواصل اللغوى كلية ، مثلا ، أو عندما يتعرض لنقص شديد في التغذية في الفترات الحرجة للمخ أو عندما يعاني من ضعف عقلى لسبب أو آخر ، أو عندما يتعرض لاصابات تعطل عملية النضج . أما إذا ما تعرض الطفل لبيئة لغوية محدودة نسبيا تتجاوز الظروف السابق ذكرها فإنه يستطيع أن يستفيد إلى أقصى حد من المادة المتاحة لتوظيف الاستعداد الطبيعي لديه في اكتساب اللغة .

الفصل الحادى عشر النمو الاجتماعى والانفعالى عند طفل المهد من الاشكال الى الاستقلال

- * مقدمة:
- * التأثير المتبادل بين الرضيع والحاضن.
- * تأثير الرضيع.
- * تأثير الحاضن.
- * طبيعة النمو الانفعالي.
- * الابتسام.
- * التعلق.
- * انواع التعلق.
- * اهمية التعلق بالنسبة للنمو مستقبلا.
- * التعلق والاستطلاع.
- * التعلق والنمو الاجتماعي والانفعالي: نموذج تجريبي.
- * قلق الانفصال.
- * ردود افعال الطفل نحو الغريب.
- * التعلق والنمو الاجتماعي والانفعالي: مود على بدء.

النمو الاجتماعي والانفعالي لطفل المهد

مقدمة :

خاصية أخرى من الخصائص التي يتميز بها الإنسان عن غيره في المملكة الحيوانية إلى جانب أنه كائن لغوي ، هي أنه كائن اجتماعي . فالإنسان لا يستطيع إلا أن يعيش في مجتمع . وتفرض عليه هذه الضرورة طبيعته البيولوجية . فلا يستطيع الطفل الإنساني ، خلافاً للصغار من أى نوع آخر من الكائنات الحية ، أن يحقق بقاءه أو يشبع حاجاته البيولوجية ، إلا عن طريق شخص آخر ، وذلك بسبب عدم اكتماله النسبي من هذه الناحية . ليس هذا فقط ، بل إن الفترة التي يعتمد فيها الطفل الإنساني على الآخرين ، قبل أن يستطيع أن يحقق استقلاله ، قد تطول ، وخاصة في المجتمعات المتقدمة ، إلى مرحلة متأخرة من النمو ، يمكن أن تصل إلى الرشد المبكر ، هذا من ناحية .

ومن ناحية أخرى فإن الاستقلال الذاتي النسبي واكتساب السلطة التي تميز أشخاص الوالدين وغيرهما ممن يعتمد عليهم الفرد في طفولته ، إنما تتوقف درجة وضوحها على مقدار ما يحمله مثل هؤلاء من مسؤوليات تجاه الصغار ، وما يظهره سلوكهم من صفات الغيرية والاثار .

هذه العلاقة التبادلية بين الاعتماد والمسؤولية لا تقوم فقط بين الأبناء والآباء أو بين الصغار والكبار بل تقوم أيضاً بين الكبار بعضهم وبعض . فلا يوجد مجتمع إنساني إلا ويعتمد فيه الناس بطريقة أو بأخرى على بعضهم البعض في سياق الحياة العادية . وهذا النمط من الاعتماد المتبادل هو الذي يعطي الحياة الإنسانية خاصية اجتماعية لا تجدها في غيره من المملكة الحيوانية . فحتى بين الحشرات الاجتماعية المعروفة تبدو نماذج المعاشة والتكامل نتيجة لتقسيم محدد فطرياً للعمل ، أكثر من أن تكون تحقيقاً لإمكانية تبادل المسؤوليات بين بعضهم البعض .

تلك العلاقات الاجتماعية الفريدة التي يختص بها الإنسان ، تبدأ بالطبع في المنزل حيث تنشأ روابط اجتماعية بين الطفل وبين أشخاص لهم في حياته اعتبار خاص ، كالوالدين والأقارب والمريبات والأنداد . على أن النمو الاجتماعي للرضيع يدور على وجه الأخص حول العلاقات الإنسانية المتبادلة بين الآباء وغيرهم ممن يقومون على حضانة الطفل أساساً ، وإن

كانت الأبحاث قد أثبتت أن الأنداد أيضا يمكن أن تكون لهم أهمية خاصة بالنسبة للرضيع في مرحلة مبكرة . وفي أى الحالات ، فإن الذى يميز هذه العلاقات بين الطفل ومن يقوم على أمره في هذه المرحلة المبكرة ، ويعطيها أهميتها ، هو محتواها الانفعالي . ذلك أن هذه العلاقات الاجتماعية ذاتها تقوم على أساس من الروابط الانفعالية التى تتميز بمشاعر قوية وتأثير متبادل بين الأطراف المعنية . وكما أننا لم نستطع أن نفرق في هذه المرحلة بين النمو الحسى الحركى من ناحية ، والنمو المعرفى من ناحية أخرى ، كذلك فإننا لا نستطيع فى الواقع أن نفرق بين الجانب الانفعالي فى النمو فى هذه المرحلة وجانب العلاقات الاجتماعية بين الطفل والكبير . بل إن العلاقة بين هذه الجوانب الأربعة - كما سيتضح فيما بعد - لمى أقوى بكثير مما كان يظن سابقا . وربما كانت أنسب نقطة للبداية فى هذا الفصل هى بيان طبيعة هذه العلاقة الاجتماعية الوجدانية بين الطفل والحاضن^(١) .

التأثير المتبادل بين الرضيع والحاضن :

الواقع أن فكرة التبادلية فى التأثير بين الرضيع والحاضن لم تحظ باهتمام الباحثين إلا حديثاً فقط . وتتلخص هذه الفكرة فى أن التفاعل الذى يتم بين الرضيع والحاضن لا يقل فيه دور الرضيع من حيث الإيجابية عن دور الحاضن . بمعنى أن التأثير فى هذا التفاعل يسير ليس فقط من الحاضن إلى الرضيع بل أيضا من الرضيع إلى الحاضن . فهو إذن تفاعل ثنائى الاتجاه يؤثر فيه الرضيع فى الحاضن كما يؤثر الحاضن فى الرضيع ، فى شكل دائرى - إذا صح هذا التعبير - بالمعنى الذى ورد فى الإطار النظرى لهذا الكتاب . وربما لم يكن ينظر إلى دور الرضيع فى هذه المعادلة بهذه الدرجة من الإيجابية سابقاً . بل كان يركز دائماً على تأثير الحاضن فى تشكيل سلوك الرضيع دون الإشارة إلى ما يمكن أن يحدثه الرضيع من تأثير فى الاستجابات التى تصدر عن الحاضن .

فعندما يحقق الحاضن للرضيع الراحة والهدوء ، ويتسم الرضيع ، لا يقف الأمر عند هذا الحد بل يودى هذا إلى زيادة حماس الحاضن واهتمامه . وعندما يكون الرضيع منتبهاً إلى الحاضن ، يحاول الحاضن أن يداعب الطفل ، ولكن عندما يحول الطفل انتباهه عن الحاضن سرعان ما يتعلم الحاضن أن يقلل من مثل هذا السلوك . وهكذا يتبادل الأثنان تعديل سلوك كل منهما الآخر ، بحيث تمر العلاقة بين الحاضن والرضيع فى سلسلة إعادة التوافق المستمرة فى كل مرة يظهر فيها الطفل تقدماً فى مستوى النشاط الذى يصدر عنه .

(١) سوف نستخدم كلمة حاضن هنا لتعنى الأم أو الأب أو من يقوم مقامهما فى رعاية الطفل . ذلك أن من الممكن فى مرحلة متقدمة جداً أن يكون الطفل علاقة وجدانية إيجابية مع الأم أو الأب أو أى شخص آخر يقوم على رعايته ويمسحه الدفء والحنان .

بعبارة أخرى، فكما أن الطفل يتوافق مع أساليب الكبير كذلك فإن الكبير يتوافق مع استجابات الطفل . فعندما يبكي الطفل لأنه جائع مثلاً يصبح الحاضن قادر على تفسير هذا البكاء ، فيقدم له الطعام بدلاً من أن يعبر له الحفاض . وبالمثل فإن الطفل من ناحيته أيضاً يستجيب استجابات متميزة للممارسات المختلفة التي قد تستخدم من ناحية الحاضن لتهدئته . فقد أوضحت الأبحاث مثلاً أن حمل الوليد إلى الكتف يكون أكبر تأثيراً في استعادة التهدئة إليه من أى أسلوب آخر كالأرجحة يميناً ويساراً أو الربت على جسمه وهو ما زال مستلقياً على فراشه (Korner, 1974) .

وبالإضافة إلى هذا التوافق المتبادل بين الطفل والكبير على أساس من أشباع الحاجات الأول ، واستجابات الأول لممارسات الأخير ، يتعلم كل من الوليد والحاضن أيضاً أن ينظما علاقتهما على أساس الزمن المنقضى بين التعبير عن الحاجة وإشباع تلك الحاجة . فقد يجد الحاضنون أن في إمكانهم أن يتركوا الطفل يبكي لفترة قبل أن يقدموا له الرضعة . ثم بالتدريج ينمو لديهم شعور بتقدير المدة التي يمكن أن يترك فيها الطفل يبكي ؛ فقد تجد الأم مثلاً أن بكاء الطفل لمدة أطول من اللازم تجعله يضطرب إلى الحد الذي لا يستطيع معه أن يأكل . ومن ناحية أخرى فإنه كلما نما الأطفال زادت قدرتهم على الانتظار لمدد أطول فأطول ، ذلك أنه يصبح في إمكانهم عندئذ استخدام المؤشرات التي تتوسط بين بكائهم وحصولهم على الطعام : مثل رفعهم من الفراش ووضعهم على كرسي الطعام وصوت أدوات الطعام ومنظر أعداده ، كبدايل للأشباع المؤقت حتى يتم أعداد الطعام بالفعل .

في هذا الاطار من التفاعل ذي التأثير المتبادل بين الطفل والحاضن تنمو السمات الاجتماعية والانفعالية للوليد في هذه المرحلة المبكرة ، على أننا إذا أردنا أن نحدد هذه السمات وأن نتعرف على كيفية نموها ، فلا بد لنا أن نتناول بشيء من التفصيل أولاً ، طبيعة التأثير الذي يمكن أن يحدثه كل طرف منهما في الآخر .

تأثير الرضيع :

من السهل أن يقدر المرء قيمة التأثير الذي يحدثه الرضيع في والديه للمحافظة على بقائه . فتبادل النظر الطويل إليهما ، وتبادل الابتسامات معهما ، يجعل الوالدين يشعران بأن الوليد يعرفهما . وعندئذ يبرز الرضيع كعضو في الجماعة البشرية ، ويشارك مشاركة فعالة في التفاعل الاجتماعي . وفي أثناء هذا التبادل المبكر ينمو لدى الحاضن شعور قوى دائم بالتعلق بهذا الصغير . ويقترح البعض أن مجرد المظهر الجسمي للطفل له تأثير على الكبير . وقد أثبتت دراسات عدة أن صور الرضع الذين تحتضنهم أمهاتهم تثير في الراشد الدافع إلى الحماية ، والرعاية الوالدية ، وهي استجابة أولية لا علاقة لها بالعادات الاجتماعية (Cann, 1953) .

وبالإضافة إلى تأثير مطهر الطفولة فإن عجز الرضيع يمكن أيضاً أن يثير عند الكبر نفس الشعور . كما أن بكاء الصغير واضطرابه يثير انتباه الراشدين بشكل واضح . ولعل الخاصية المتميزة للبكاء هي أنه أحد المظاهر القليلة لسلوك الطفل التي لا يرحب بها الكبار . ذلك أن صوت البكاء يثير عند الحاضن مشاعر قوية ، ويدفع عادة إلى عدد من المحاولات التي يرمى من ورائها إلى أسكات ذلك البكاء ، والتقليل من احتمال ظهوره مرة أخرى ، كاحتضان الطفل والتحدث إليه واعطائه مهدئا وأرجحته وما إلى ذلك . وقد يتعدى البكاء الحدود التي يمكن للراشد أن يتحملها ، وقد يؤدي به هذا إلى نهر الطفل أو رفضه مما قد يؤدي إلى التأثير على علاقة التواد القائمة بينهما .

ولابأسامة الطفل تأثير مختلف إذ أنها تجعل منه كائناً أكثر تقبلاً . كذلك يحدث نفس الأثر ما قد يصدر بالصدفة عن الطفل من حركات وأصوات محبة يفسرها الكبير على هواه . وكمن أم كانت مصممة على ألا تعود فتتجب ثانية ثم تغير اتجاهها بمجرد أن يبدأ المولود الجديدي في المماغة أو المشي أو الكلام ، ناهيك عن الابتسام والضحك . وكمن أب لم يكن متقبلاً لمولوده ثم غير من موقفه هذا ابأسامة بريئة أو اشتياق الطفل لعودة والده وارتدائه في أحضانه لدى وصوله من الخارج .

تأثير الحاضن :

قد نكرر في هذه الفقرة بعض ما جاء في المدخل إلى هذا الباب ؛ ولا بأس في ذلك إذا كان الهدف هو زيادة الايضاح . ومنذ البداية تتمثل كفاءة الحاضن في التعامل مع الطفل في هذه المرحلة في نقطتين أساسيتين ، الأولى هي مدى قدرته على الاستجابة لحاجاته استجابات متميزة والثانية هي ضبط التوقيت المناسب للاستجابة لهذه الحاجات .

والطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى دفء العاطفة والثبات والاستقرار في المعاملة كما يحتاج إلى إثارة النشاط الجسمي والحركي والمعرفي . أما الواجبات الاجتماعية المتطلبة من الطفل في هذه المرحلة فهي في الواقع قليلة .

فإذا استطاع القائمون على رعاية الطفل أن يتعرفوا على حاجاته وأن يستجيبوا لها بطريقة سديدة ، وإذا استطاعوا أن يفعلوا ذلك في الوقت المناسب ، ساعد ذلك على تنمية علاقة إيجابية بينه وبين المحيطين . علاقة قوامها الثقة في نفسه وفيمن حوله ، كما يظهر ذلك في زيادة قدرته على تأجيل اشبعاته ، وفي الدفاء والمرح الذي يشيع في تعامله مع أعضاء أسرته .

أما إذا لم يستطيع القائمون على رعاية الطفل أن يتعرفوا على حاجاته أو يستجيبوا لها بطريقة سليمة ، أو إذا كان سلوكهم في التعامل معه يتميز بالخشونة بدلاً من الدفاء ،

والرفض بدلاً من القبول ، فإن ذلك قد يعمل على زرع بذور الشك لدى الطفل في البيئة المحيطة ، ويظهر ذلك في علاقات التوتر والسلبية المتزايدة التي تبدو أعراضها في صور متعددة .

والواقع أن معظم الآباء قد يرتكبون بعض الأخطاء في الاستجابة إلى ما يبدو عند أطفالهم من توتر ، خاصة عندما يكون هؤلاء الأطفال في أساييمهم الأولى . فقد يلجأون أولاً إلى إرضاعهم ، ثم إذا زادوا في البكاء ربما عبروا لهم لفافاتهم فإذا استمروا ، فقد ينتقلون بهم إلى حجرة أخرى أو قد يأخذون في أرجحتهم ... وهكذا ، إلى أن تفلح معهم حيلة من هذه الحيل . وفي بعض الحالات قد لا يستطيع الوالدان أن يكتشفا الحاجة الفعلية فيصرون دائماً على حل واحد ، كإرضاع الطفل مثلاً ، حتى بعد أن يرفض الطفل الرضاعة . ومن هنا تبدأ الثقة تنعدم - عندما يصبح الطفل غير متأكد من إمكانية إشباع حاجاته ، وعندما يصبح من العسير على الطفل أن يحصل على الراحة الجسمية والنفسية اللازمين .

ويعبر الطفل عن عدم الثقة هذه بالعزوف عن التفاعل ، وأعراض الاكتئاب والحزن التي قد تتضمن البكاء ، أو الافتقار إلى الانفعال أو فقدان الشهية أو اللامبالاة .

إن نتائج البحوث في هذا الصدد جديرة بالتسجيل . فلقد أوضح بعضها (Bell, 1972) بشكل يلفت النظر ، أنه كلما تأخرت الأمهات عن الاستجابة لبكاء الطفل في شهوره الأولى ، زاد بكاءه في الشهور التالية . أما الأمهات اللاتي كانت استجاباتهن فورية في الستة أشهر الأولى من حياة الطفل فإن أطفالهن كانوا أقل بكاءً في الستة أشهر التالية .

وهكذا يبدو أن بناء التواد بين الطفل والديه يعتمد في البداية بشكل أكبر على قدرة الوالدين على الاستجابة للطفل استجابة مناسبة في الوقت المناسب . وعندئذ سرعان ما يتعلم الأطفال أن ينتظروا حتى يقوم الحاضن بقضاء أمورهم ، وأن يقوا هادئين ومنشغلين مؤقتاً عندما يترك آباؤهم الغرفة لمدة قصيرة ، واثقين من أن آباءهم سوف يعودون مرة أخرى . كما يتوقع أن يعدلوا من جدول حاجاتهم بحيث لا تنتهي السنة الأولى حتى يصبح في مقدورهم أن يناموا عندما تكون الأسرة كلها نائمة وأن يلعبوا عندما يكون باقي الأسرة يقطن وأن يتناولوا طعامهم ثلاث أو أربع مرات في اليوم وأن يكون ذلك في الأغلب ، في أوقات تناول الأسرة لطعامهم . وباختصار فإن جوهر التواد يعتمد على خبرة يكتسب فيها الطفل الثقة في أن حاجاته الأساسية سوف تشبع . وبسبب هذه الثقة يصبح مستعداً لتعديل أو تغيير مطالب معينة في سبيل الاحتفاظ « بحسن الظن » الموجودة لدى بقية أفراد الأسرة .

في هذا الأطار من التأثير المتبادل بين الطفل وحاضنه مما حاولنا أن نوضح طبيعته في الفقرات السابقة ينمو السلوك الانفعالي والاجتماعي للطفل في هذه المرحلة وسوف نحاول في الصفحات القادمة أن نبين أهم معالم هذا السلوك .

أهم معالم السلوك الانفعالي والاجتماعي لطفل المهد

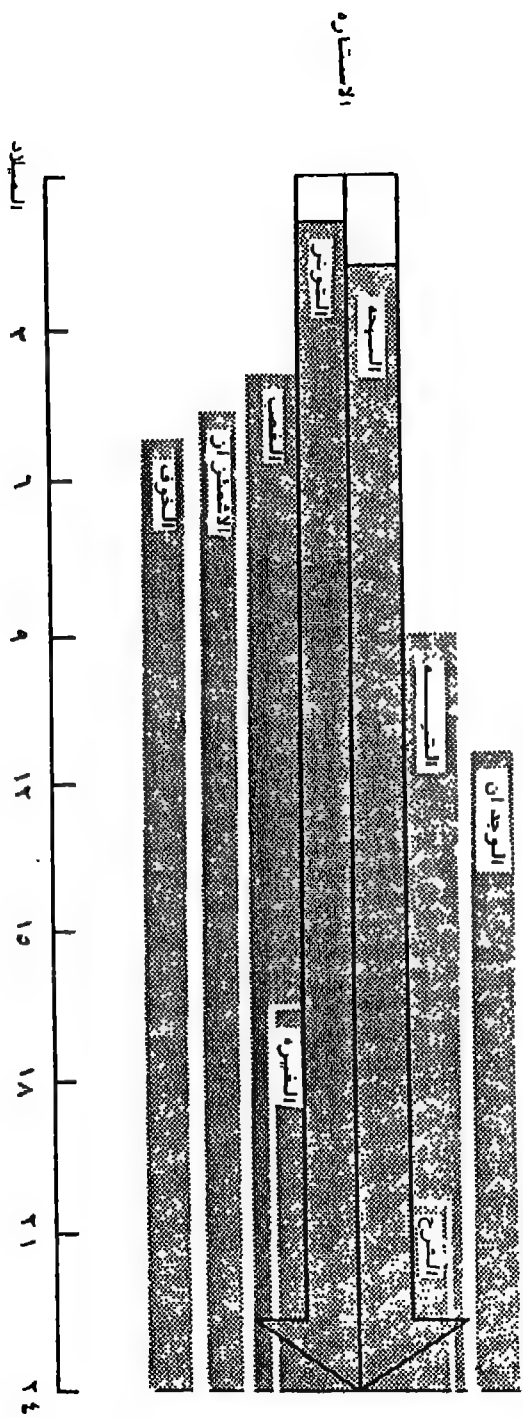
طبيعة النمو الانفعالي :

كان دارون أول عالم يبحث في التعبير الانفعالي عند الأطفال . ففي كتابه « التعبير عن الانفعالات عند الإنسان والحيوان » (Darwin, 1872) ، ذكر أن الانفعال عند الوليد خاصية أولية . بعد ذلك بعدة سنوات جاء واطسون ومورجان (Watson and Morgan, 1917) بتعديل لوجهة نظر دارون ، إذ افترضوا أن هناك ثلاثة انفعالات أولية فقط هي : الخوف والغضب والحب . أما باقي الانفعالات فهي مشتقة من هذه الثلاثة الأولية عن طريق التعلم . ويثير الخوف في رأى هذين العالمين - الصوت العالي المفاجيء وفقد السند ، أما الغضب فيظهر عندما تقيد حركة الطفل ، وأما الحب فيظهر كاستجابة للملاطفة .

وبالرغم من أن نظرية واطسون ومورجان ظلت سائدة ومشهورة لفترة طويلة ، إلا أنها تعتبر الآن من المعالم التاريخية في تفسير الانفعال . ذلك أن المجرين في علم النفس لم يستطيعوا أن يؤيدوا وجود هذه الانفعالات عن طريق استخدام المثيرات المقترحة . ومن أهم أسباب ذلك الفشل ، أن المراقبين لا يستطيعون أن يتفقوا في العادة على تسمية لإنفعال ما ، إلا إذا أخبروا عن المثير أو الحدث الذي استدعى ذلك الانفعال . فالطفل الجائع مثلاً يبكي . ولكن المراقبين الذين لا يعرفون سبباً لذلك السلوك ، ربما سموه حزناً أو خوفاً أو غضباً أو أى انفعال آخر . أما عندما يعرف المثير فإن ذلك يكون كافياً لتسمية الانفعال .

فإذا ما شاهد أحدهم طفلاً مقيداً فإن الاستجابة الانفعالية للطفل عندئذ سوف تفسر على أنها « غضب » أما إذا كان الطفل أمام تهديد فسوف نحكم على الاستجابة بأنها خوف ... وهكذا . ومعنى ذلك أن نفس الاستجابة الانفعالية قد تظهر لعدة أسباب وأن الذى يميز في كل حالة هو المثير فقط وليس الانفعال .

ولقد دعى ذلك الحالة النفسية « كاترين برджер » (Bridges, 1932) إلى تعديل في نظرية واطسون ومورجان لا يزال يحظى بالقبول بين علماء النفس حتى الآن . وتقرر هذه الحالة أن الطفل يولد بانفعال أساسى هو عبارة عن استثارة عامة (generalized excitement) وعن طريق النضج تتمايز هذه الاستثارة العامة فتصبح : سروراً أو حمة ، ثم تتمايز مرة أخرى إلى تعبيرات انفعالية أكثر تخصصاً . وبين الشكل (١١ - ١) هذه المراحل التى تتمايز فيها الانفعالات والعمر الزمنى الذى تظهر فيه كل مرحلة .



العصر السابق

١٠٥

وربين، الأعمار القصيرة المراحل نماذج الانفصالات المختلفة

الابتسام :

بالقدر الذى تثير به ابتسامة الطفل وضحكه البهجة والسرور فى نفوس الكبار فإنها لازالت تثير الحيرة لدى علماء النفس فيما يتعلق بالأسباب التى تدعو الطفل إلى الاستغراق فى مثل هذا السلوك أحيانا .

على أن الذى لا شك فيه هو أن الابتسام والضحك سلوك عام لدى جميع أفراد الجنس البشرى ، حتى يقال إن الإنسان حيوان ضاحك . ويبدو لذلك أنه سلوك غير متعلم ، أى أنه أولى وتحدده عوامل بيولوجية ، وإن كانت العوامل الاجتماعية لا تستبعد تماما كمعامل مؤثرة فى نمو هذا السلوك فى مراحل معينة .

وتبدأ الابتسامة الأولى فى الشهر الأول من حياة الطفل فى حين يبدأ الضحك فى الشهر الرابع . ويؤكد وجود أساس بيولوجى لهذه الاستجابات ، أنها تظهر حتى لدى المكفوفين والصم والبكم ، فى نفس الوقت تقريبا ، الذى تظهر فيه لدى الأطفال العادين . على أن أهمية الدور الاجتماعى أيضا تؤكد انطفاء هذه الاستجابات لدى المكفوفين إذا لم تدعم فى الوقت المناسب بوسائل غير مرئية كما سيتضح فيما بعد .

ولقد أوضحت الأبحاث (Sroufe & Waters, 1976) و (Bowlby, 1969) أن ابتسامة الطفل تمر بثلاث مراحل . خلال السنة الأولى من الميلاد :

المرحلة الأولى : هى تلك التى تظهر فيها الابتسامة التلقائية أو الانعكاسية وذلك عقب الولادة بقليل . فالابتسامة فى هذه المرحلة عبارة عن انفراج الفم لمدة قصيرة ، دون أن يصحب ذلك التجمعات التى تظهر فى العضلات المحيطة بالعين والتى تميز ، فيما بعد ، الابتسامة الاجتماعية . وترتبط الابتسامة فى هذه المرحلة بهذبات فى نشاط الجهاز العصبى المركزى . وقد تحدث دون مثير خارجى معين : فهى قد تحدث مثلا نتيجة لاضطراب المعدة كما تحدث نتيجة لصوت إنسانى عال ، أو نتيجة للمس الخلد أو البطن أو غير ذلك . وغالبا ما تحدث هذه الابتسامة أيضا أثناء النوم . وإذا كانت هذه الابتسامة تظهر كاستجابة للعديد من المثيرات على هذا النحو ، لذلك فإنها لا تعتبر ذات صبغة اجتماعية حقيقية (Wolff, 1963) (انظر الشكل ١١ - ٢) .

المرحلة الثانية : وتبدأ فى الأسبوع الخامس فى المتوسط وفيها تظهر الابتسامة الاجتماعية العامة أو غير الميزة nonselective social smile وتوصف الابتسامة فى هذه المرحلة بأنها تكون أكثر اتساعا مما كانت عليه فى السابق كما أنها تكون مصحوبة بتجعد الجلد وإن كانت لا تستمر طويلا . أما الطفل نفسه فإنه يكون متيقظا بدرجة أكبر منه فى السابق كما أن عيناه تكونان أشد بريقا (Wolff, 1963) .



شكل (١١ - ٢)
إصابة الطفل في الشهر الأول بحرق إيمكان

وتوصف الابتسامة في هذه الفترة بأنها اجتماعية لأن أكثر الأشياء فاعلية في أثارها هو الوجوه الإنسانية أو ما يشبهها . وربما ذهب ظن بعض الآباء إلى أن أصوات المداعبة من الكبار هي العنصر الفعال في ابتسام أطفالهم ، إلا أن البحوث قد أوضحت أن ما يؤدي إلى الابتسام هو حركة الوجه الصاعد الهابط أمام الطفل . وقد يكون لأصوات المداعبة دور مساعد ، ولكن المثير الحاسم لاستجابة الابتسام تبعا لهذه الأبحاث - هو الشكل الكامل لوجه يتحرك .

أما وصف الابتسامة في هذه المرحلة بأنها غير متميزة فذلك لأن الطفل في هذه المرحلة لا يميز بين الوجوه التي يبتسم لها والوجوه التي لا يبتسم لها . فهو يبتسم للوجوه المألوفة والوجوه غير المألوفة ، للغريب كما للغريب ، بل أكثر من ذلك فإن مجرد هيئة وجه ، حتى بدون أن يتحرك ، قد يكون مثيراً لابتسام الطفل ، سواء كان هذا الوجه هو وجه بشرى أم مخططاً لوجه بشرى . وباختصار فإن أى شيء تتوافر فيه الملامح والخصائص الأساسية المميزة للوجه البشري يمكن أن تثير ابتسام الأطفال . فالأطفال يبتسمون لقناع ضخم كما يبتسمون لكاريكاتور مبسط لوجه بشرى ، ويبتسمون لصورتهم في المرآة ، كما يبتسمون لصورة أى وجه آخر يعرض عليهم (Spitz, 1964) .

المرحلة الثالثة : ولابد لنا أن نتنظر حتى الشهر السادس للميلاد تقريبا لكي نحصل من الطفل على ابتسامة اجتماعية مميزة ، أى ابتسامة تصدر بالنسبة لوجوه دون أخرى . والوجوه التي يبتسم لها في هذه المرحلة بالطبع هي الوجوه المألوفة . ذلك أن في هذه المرحلة يكون الطفل قد استطاع أن يُكوّن تصورا ذهنياً للأحداث التي تمر به ، أو هيكلاً عاماً لها ، وذلك نتيجة لتكرار اتصاله بالبيئة . وتعتبر هذه القدرة الجديدة على تكوين تصور ذهنى للأحداث أساساً ضرورياً لإدراك الفرق بين شكل جديد وشكل قديم ، شكل مألوف وشكل غير مألوف . هذا التمييز بين شكل وآخر يحتاج أيضاً ، إلى جانب الاحتفاظ بانطباعات عن الأحداث التي يعرض لها الطفل ، إلى إدراك للتفاصيل البارزة داخل الشكل الكلى وإلى القدرة على تثبيت الانتباه وتركيزه مدة أطول ، وإلى القدرة على متابعة الأشياء المتحركة ، وكلها تكون قد نمت عند الطفل في هذه المرحلة .

وسواء كانت ابتسامة الطفل الاجتماعية مميزة أو غير مميزة ، فالواضح أن الوجه الإنساني يلفت نظر الطفل ويثير لديه استجابة الابتسام أكثر من أى شيء آخر ، فالابتسامة الاجتماعية في الواقع هي استجابة تنمو بشكل خاص بالنسبة للوجه الإنساني بالذات . وهي تصدر له في وضعه الكامل وليس في وضعه الجانبي ، وفي وضعه الطبيعي وليس في وضعه المقلوب ، وفي شكل يتضمن معالمة الرئيسية وليس في شكل مشوه له (أى بدون عينين مثلاً أو بوضع الأجزاء في غير موضعها) (Kagan, 1966) و (Watson, 1972) وسوف يتبين في موضع

آخر العوامل التي تحدد مثل هذا النمو ، إلا أن المهم الآن هو كيف تؤثر الابتسامة في العلاقة المتبادلة بين الصغير والكبير .

لقد سبق أن أشرنا أن الابتسامة من أشد الاستجابات ، التي تصدر من الوليد ، تأثيراً في اتجاه الحاضنين أو غيرهم نحو الطفل . ولقد أوضح « وولف » (Wolff, 1963) كيف أنه بمجرد ظهور الابتسامة الاجتماعية في سلوك الوليد تنهال تعليقات المحيطين على ذلك التغير في سلوكه بما يعنى أنه قد نما وأصبح « يعرف فلانا » أو « سر من مداعبة فلان » . وهكذا تجذب ابتسامة الوليد الكبار المحيطين وتدفعهم إلى أن يقضوا معه وقتاً أطول يداعبونه ويهدونهم . وهنا يمكن أن نقول إن الوليد قد كسب أول معركة في نموه الاجتماعى . ذلك أن التفاعل المتبادل المبني على الابتسام من ناحية الطفل ، وهى استجابة محبة لدى الكبير ، من ناحية ، وما يتبع ذلك من تدعيم عادة الابتسام نتيجة لما يصدر من الكبار من ردود أفعال سارة للطفل من ناحية أخرى ، كل ذلك يقوى علاقة التواد بين الطرفين . وتنمو هذه العلاقة وتصبح أقوى فأقوى كلما سار التفاعل المتبادل في نفس الاتجاه .

ويؤكد هذا التصور دراسات « لابريرا وآخرين » (La barbra, Izard & Parisi, 1976) التي أوضحت أن الوليد يستطيع ابتداء من الشهر الرابع أن يميز الانفعالات التي تظهرها تغيرات الوجه البشرى . فهو في هذا الشهر يطيل النظر إلى الوجوه المعبرة بالفرح ، أكثر مما يفعل بالنسبة للوجوه الغاضبة أو المحايدة . ومعنى ذلك أن الوجوه المعبرة عن الفرح تستدعى عند الطفل الشعور بالارتياح ، وهى تفعل ذلك لما سبق وأن اقترنت به من خبرات سارة يثيرها الكبار لدى الطفل عند ابتسامه . وتصبح المسألة كما يصورها « واطسن » (Watson, 1972) أشبه « بالمباراة » . فالوليد يتعلم تدريجاً أن استجابات معينة من ناحية الحاضن تصدر كنتيجة لأفعاله هو . مثلاً : قد يقوم الحاضن بأصدار أصوات عندما يصدر الوليد أصواتاً ، أو قد يقوم الحاضن بدغدغة الوليد عندما يحرك هذا الآخر رجليه . وعلى نفس النسق فإن الوليد قد يكتسب عن طريق الخبرة أن بإمكانه أن يكسب استجابة سارة من الحاضن عندما يبتسم ، كأن يحمله أو يلاطفه أو يحادثه . وعندما يحدث ذلك بدور التفاعل المتبادل بالصورة التي سبق أن أشرنا إليها .

في تفسير الابتسام :

ظل الاعتقاد سائداً لمدة طويلة أن ابتسامة الوليد هى عبارة عن سلوك متعلم ، أى استجابة شرطية لوجه الحاضن نتيجة لاقتزان هذه الاستجابة بالحصول على الغذاء والانتباه والاهتمام بأشباع الحاجات الأخرى للوليد . وفى مقابل ذلك قام اتجاه معارض يرى أن ابتسام الوليد للوجه الإنسانى سلوك أولى تحدده عوامل بيولوجية .

وكان لابد أن تقوم البحوث العديدة لالقاء أضواء جديدة على طبيعة هذه الاستجابة وكيفية اكتساب الطفل لها . ولم يتم ذلك إلا في خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة فقط . ولقد أوضحت هذه البحوث أن هناك أكثر من عامل مسئول عن هذه الاستجابة . وقامت بالتالى نظريات مختلفة في تفسيرها .

إحدى هذه النظريات هى ما يسمى « بالنظرية المعرفية في تفسير الابتسام » (Cognitive theory of smiling) وتحاول هذه النظرية أن تفسر الابتسام بأنه تعبير انفعالى أولى بالفرح يمارسه الطفل عندما يشعر بالنجاح في أداء واجب معرفى (Shultz & Figler, 1970) . ويعتبر هذا التفسير مشتقا من مفهوم يياجية في الاستيعاب والمواءمة^(١) ذلك أن الطفل يجد في الشيء المرئى الجديد ما يحيره ، لأنه لا يستطيع أن يستوعبه بسهولة في واحد من أبنيته أو تنظيماته أو أطره المعرفية الجاهزة التكوين . ولذا فإن الطفل يضطر عندئذ إلى أن يتواءم معه ، أى أن يعدل من هياكله أو تنظيماته المعرفية بحيث يستطيع أن يستوعب هذا الشيء الجديد . وإلى أن يحدث ذلك التعديل فإن الطفل يكون واقعا تحت ضغط أو معانيا لحالة توتر . ولكن بمجرد أن يتم ذلك التعديل ويصبح الطفل مستعداً . « لاستيعاب » ذلك الشيء الجديد ، يزول ذلك التوتر ويشعر الطفل بالرضا والسرور ، ويؤدى به ذلك بالتالى إلى الابتسام .

ويترتب على هذه النظرية إذا كانت صحيحة أن المدة التى تلزم للطفل لكى يتسم لمثى مرئى معقد تكون أطول من تلك التى تلزم للابتسام أمام مثير أكثر بساطة ، واختيار صحة ذلك التنبؤ عرض المجرّبون على أطفال في سن ثلاثة أشهر دمية لمهرج في حالة تحرك وفي حالة سكون . وقد قصد بذلك بالطبع أن تكون الدمية المتحركة أشد تعقيداً من الدمية الساكنة . ذلك أن محيط الشيء المتحرك يكون أصعب تحديداً منه عندما يكون الشيء ساكناً . وقد وجد أنه بالرغم من أن الأطفال يتسمون للدمية في الحالتين إلا أنهم كانوا يتسمون بشكل أسرع عندما كانت الدمية ساكنة . وكان يسبق الابتسام في كلتا الحالتين عملية معرفية شاقة ، ينعكس أثرها بشكل واضح في الطريقة الهادئة الجادة التى يدرس بها الطفل الدمية قبل أن يتسم .

وربما كان أقرب إلى ذلك التفسير أيضا ما يحدث لنا نحن الكبار عندما نستمتع بسماع ملح (نكتة) . فمما لا شك فيه أن جزءاً من هذا الاستمتاع يرجع إلى نجاحنا في استخدام قدراتنا المعرفية لادراك « النكتة » أى فهم مغزاها . ولا أدل على ذلك من أن النكتة المعادة لا تمتعنا ، كما أن النكتة التى تفسر لنا أيضا لا نشعر إزاءها بنفس الدرجة من الاستمتاع كتلك التى ندرّكها بأنفسنا .

(١) راجع نظرية يياجية في الفصل السابع من هذا الكتاب .

وباختصار إذن فإن الابتسام في رأى هذه النظرية يعكس شعوراً بالانجاز أو السيطرة سواء على البيئة الاجتماعية أم على البيئة الطبيعية . والارتياح الذى يصاحب هذا الشعور بالانجاز أو السيطرة أمر طبعى ، إذ يعتبر الانجاز والسيطرة من الحاجات الأولية ، كما سبق إيضاحه (Souf & Watersm 1976) و (Kagan, 1971) . ويمدنا هذا التفسير بفرصة جديدة لاحتواء مظاهر النمو المختلفة في هذه المرحلة تحت إطار نظرى موحد .

نظرية أخرى في تفسير الابتسام هي تلك التى تؤكد وظيفته في التكيف والمحافظة على البقاء وتسمى « نظرية التطور في تفسير الابتسام » (Evolutionary Theory of Smiling) ودعاة هذه النظرية هم « فريدمان » و« لورنج » و« مارتن » (Freedman, Loring and Martin, 1967) وتقرر هذه النظرية أن الطفل يولد ولديه القدرة على البكاء والابتسام . وللبكاء قيمته الواضحة في المحافظة على البقاء لما يستثيره لدى الآباء من سلوك يقلل من آلام الطفل ، وفي مقابل ذلك فإن الآباء أيضا يسرون لنجاحهم في إزالة الألم عن طفلهم بالقضاء على بكائه ، وإعادة الهدوء إليه مرة أخرى . وربما كان التبادل العاطفى (الانفعال) الذى يحدث بين الطفل والديه في مثل هذه المواقف هو بداية التعلق بين الطفل والديه . وعلى ذلك فإن أى ظاهرة تساعد على تقوية هذا التعلق تعتبر في صالح الطفل من حيث المحافظة على البقاء . وباستثناء البكاء ، كما سبق أن أشرنا ، فإن شيئا لا يستطيع أن يأسر انتباه الوالدين كابتسامة تصدر من الوليد ، وكذلك فإن شيئا لا يثير الابتسام عند الطفل - كما سبق أن رأينا - مثل ما يفعل ذلك الوجه الإنسانى أو ما يمثله . وتستمد الابتسامة قيمتها البقائية من هذا التأثير المتبادل . ذلك أن الكبير ، إذ يجد متعة في ابتسامة الوليد ، فإن ذلك يزيد من استعدادة للرعاية والعطاء والتفاعل معه . وعلى هذا النحو تصبح الابتسامة شأنها شأن البكاء ، مصدر تأكيد وضمان لاشباع حاجات الطفل كما أنها تساعد على تقوية التعلق بين الطفل والحاضن . وإذا كان الدافع للابتسام هو البقاء أو السيطرة فإنهما في النهاية لا يختلفان من وجهة النظر الأساسية لهذا !

وبصرف النظر عن العوامل المسؤولة عن الابتسام : ما إذا كانت معرفية انفعالية ، أم أولية - بقائية ، فإن بعض الباحثين يؤكد على المضمون الاجتماعى لابتسامة الوليد . ومن هؤلاء « واطسن » و« بولبي » و« فاين » (Watson, 1972) و (Bowlby, 1969) و (Vine, 1973) فالأطفال يميلون إلى الابتسام مثلاً عندما يكونون مع آخرين وليسوا بمفردهم . كذلك فإن الابتسام يشجع على زيادة التواد وجذب انتباه الآخرين . وفي أثناء فترة المهد يصبح الابتسام بشكل متزايد سلوكاً يستطيع الطفل عن طريقه أن يمارس ضبطاً على المحيط الاجتماعى الذى يعيش فيه .

وبالرغم مما يبدو من تعارض بين هذه الآراء جميعاً ، إلا أننا نستطيع أن نجد لدى كل رأى من هذه الآراء ما يمكن أن يضيفه إلى القصة الكاملة للابتسام . فقد تكون استجابة

الابتسام بالفعل استجابة تكيفية أولية تساعد الطفل على المحافظة على البقاء ، شأنها في ذلك شأن البكاء ، ويؤيد ذلك الملاحظات التجريبية التي أجريت على الأطفال المكفوفين . فقد وجد أن هؤلاء يتسمون لأول مرة في نفس الوقت الذى يتسم فيه الأطفال المبصرون أى في حوالى الأسبوع الخامس للميلاد . وما لم يدعم هذا الابتسام - بقصد - عن طريق بعض الاستجابات السارة من ناحية الكبير ، كالدغدغة والتلامس والاحتضان وغير ذلك (كبديل للمدعمات البصرية عند المبصرين) ، فإن كمية الابتسام سرعان ما تقل . وبمجرد أن يكف الطفل عن الابتسام بعد هذه الفترة التلقائية ، يصبح من الصعب ، إن لم يكن من المستحيل ، استدعاء الابتسام لديه مرة أخرى (Freedman, 1964) و (Fraiberg, 1976) .

ومعنى ذلك أن استجابة الابتسام وإن كانت تصدر في البداية بشكل أولى إلا أنها لا تثبت وتصبح سلوكاً اجتماعياً إلا من خلال التفاعل الاجتماعى المتبادل بين الوليد والحاضن . وفي هذا الإطار يمكن أن تفسر لنا النظرية المعرفية كيف ترتبط استجابة الابتسام بأحداث معرفية معينة ، في إطار النزعة الأولية إلى السيطرة أو الكفاءة . وبتقدم السن يستطيع الطفل أن يتنبأ باستجابات الآخرين ، وأن يتعرف بالتالى على دوره كمدعم في محيطه الاجتماعى . وسرعان ما يصبح في مقدوره التعرف على المواقف التى يكون فيها الابتسام شكلاً من أشكال السلوك الاجتماعى المطلوب والمفيد معاً . وبذلك تكون قد التقت النظريات جميعاً في الإطار الموحد الذى رسمناه لهذا الكتاب .

❖ التعلق :

✓ مظهر آخر من مظاهر السلوك الانفعالى والاجتماعى عند أطفال هذه المرحلة هو رغبتهم الشديدة فى أن يكونوا قريبين - إلى حد الالتصاق - من أفراد آخرين لهم مكانة معينة لديهم . فالأطفال في هذه المرحلة يميلون إلى التشبث بشخص أو آخر من الكبار المحيطين ويطلبون منه أن يحملهم ، ويتبعونه في مجيئه ورواحه ، ويكون إذا تركهم ، وهكذا . ويسمى هذا النمط السلوكى « بالتعلق » ولعله لا توجد عملية أخرى أشد تأثيراً وأقوى فعالية وأكثر أهمية بالنسبة للنمو في المراحل التالية ، من تعلق الطفل بشخص يحتل لديه المكانة الأولى كحاضن وخاصة لو كان هذا الشخص هو أمه .

✓ ويبدأ تعلق الطفل بشخص معين (أو بأشخاص معينين) فيما بين الشهر السادس والشهر التاسع من عمره . ويزداد ذلك حدة في الأشهر القليلة التالية . ويكون التعلق عندئذ مصحوباً بمشاعر قوية وأحياناً عنيفة . ويبدو ذلك في بهجة الطفل وسروره عند استقبال الحاضن ، وفى أسفه وأحياناً هياجه وغضبه عند مفارقتها له . ففي هذه السن غالباً ما يضطرب شعور الأطفال بشدة عندما يتفصل عنهم الأشخاص الذين تعلقوا بهم ، كما يحدث مثلاً عندما

يترك الطفل للخادم أو المربية أو أى حليس آخر ليست لهم به صلة ، أو عندما يترك الطفل في مؤسسة لرعاية الأطفال أو ما شابه ذلك .

كيف تفسر هذه الظاهرة ؟ الواقع أن آراء علماء النفس في تفسير ظاهرة التعلق هذه قد تغيرت في السنوات الأخيرة تغيراً جذرياً . فلقد كان السائد حتى وقت قريب نظريتان أساسيتان في تفسير التعلق : النظرية الأولى هي نظرية التحليل النفسي التي تصف « التعلق » بأنه علاقة بموضوع الحب . فالأم باعتبارها مصدراً لاشباع الحاجات الأساسية للطفل تصبح « موضوعاً للحب » وتعلق الطفل بها إنما يعبر عن رغبة عند الطفل في الحصول على هذا الموضوع .

* أما النظرية الثانية فهي نظرية التعلم التي تقرر أن الطفل يصبح متعلقاً انفعالياً بالأم (أو الحاضن) لارتباطهما عنده بخفض التوتر فالأم تكون في البداية مثبِّراً معياداً بالنسبة لطفلها ، ولكن بعد أن تقتن لديه عدة مرات بأحداث سارة كالتغذية وإزالة الألم فإنها تكتسب فيما بعد - نتيجة لهذا الاقتران - خصائص إيجابية فتصبح مرغوباً فيها لذاتها .

على أن التجارب التي قام بها « هارى هارلو » (Harlow, 1972) وجماعته على القردة^(١) في هذا الصدد قد أوضحت أن مسألة تعلق الطفل بالحاضن هي في الواقع مسألة أكثر تعقيداً مما كان يظن في السابق . لقد قام هارى هارلو بتجاربته هذه في مختبر التدرجات في جامعة وسكنسن ، وكانت تجاربه الأولى تسير كالآتي : كانت أطفال القردة تفصل عن أمهاتها بعد ولادتها بست إلى اثنتي عشرة ساعة ، ثم ترى بعد ذلك مع أمهات بديلة مصنوعة إما من الأسلاك الثقيلة أو من الخشب المغطى بقماش وبري (انظر الشكل ١١ - ٣) . وفي إحدى التجارب كان كلا هذين النوعين من الأمهات الصناعية موجود بالقفص ، ولكن إحداها فقط كانت مزودة بحلمة يمكن للقرود الطفل أن يرضع منها . فكان بعض القردة الأطفال يرضع اللبن عن طريق الأم المصنوعة من الأسلاك والبعض الآخر يرضع عن طريق الأم المصنوعة من القماش الوبري . ولقد وجد أنه حتى في الحالات التي كانت فيها الأم السلوكية هي مصدر التغذية ، فإن القرد الطفل كان يقضي وقتاً أطول ملتصقاً بالأم الوبرية .

ولقد استنتج هارلو من ذلك أن حالة الارتياح الناتجة عن التلامس مع الأم ، وليس اقترانها بالحصول على الطعام هو الذى يعمل على تقوية تعلق الطفل بها ، على الأقل في حالة هذا النوع من القردة .

(١) نوع معين من القردة ذو ذيل قصير وتعيش في الهند (Rhesus Monkeys) .



شكل ١١ - ٣

يفضل القردة الأمهات البديلة المصنوعة من القماش حتى ولو كانت التعلدية من الأمهات السلكية

وفى دراسات نالية اتضح أن التعدية كذلك تؤثر في درجة تعلق القرد الطفل . فعندما زود أطفال القردة بأمن كل منهما مصنوع من القماش الوبى ، وكانت واحدة منهما فقط هى التى تشكل مصدر التغذية ، أى أنها هى وحدها التى كانت مزودة بالحلمة ، وجد أنه ، فى مرحلة مبكرة من حياة الطفل القرد ، نما لديه تفضيل لتلك التى تمدّه بالعذاء عن تلك التى لا تؤدى هذه الوظيفة .

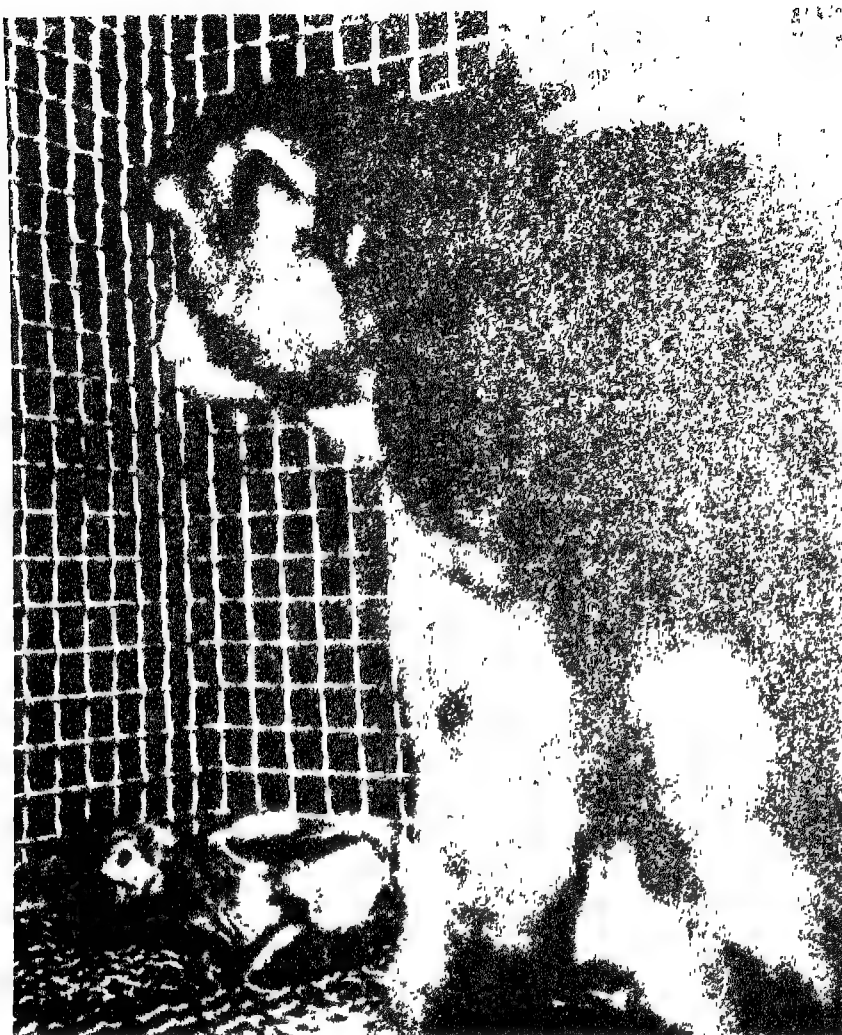
ووجد كذلك أنه بالرغم من أن الارتياح الناتج عن التلامس مع الأمهات الوبية قد ساعد على نمو السلوك السوى لدى الأطفال فى أثناء الطفولة ، إلا أن هذه القردة التى تربت مع أمهات بديلة ، بشكل أو بآخر ، قد أصبحت فيما بعد غريبة الأطوار . فقد لوحظ عليها الانغماس فى أنماط من القوالب السلوكية الثابتة كأن تعلق نفسها وتأخذ فى التآرجح للأمام وللخلف بشكل ثابت وبدون توقف . كذلك فقد غلب على سلوكها العدوان بلا هدف كأن تهاجم الأطفال أو تلحق الأذى بأنفسها وهكذا .

وعندما منجبت هذه القردة (التى ربيت بدون أمهات) أطفالا فى المستقبل كان سلوكها الأموى بعيداً كل البعد عن السلوك « الطبيعى » بالنسبة لتلك الحيوانات . فقد كانت هذه الأمهات إما غير مبالية ، أو مسيئة ، نحو أبنائها فالأم غير المبالية لم تكن ترضع صغارها أو تريحهم أو تحميمهم ، ولكنها لم تكن تؤذيهم . أما الأمهات المسيئة فقد كانت تعض صغارها بعنف أو تؤذيهم إلى الحد الذى مات معه الكثير من هذه الصغار (انظر الشكل ١١ - ٤ ، ١١ - ٥) .

هذا الرفض والوحشية من ناحية الأمهات (التى ربيت بدون أمهات) ، أثار السؤال عما إذا كانت صغارها سوف تتعلق بها . والجواب بناء على نظرية التعلم هو لا بالطبع ، فالأم هنا مقترنة بخبرات مؤلمة وليس بخبرات سارة . على أن هارلو قد وجد العكس . وجد أن أطفال هذه الأمهات كانوا لا يكفون عن السعى للحصول على التلامس مع أمهاتهم . فمرة بعد أخرى ، ولفترات طويلة ، يحاول الطفل أن يتلامس مع أمه ، ولا يكف عن ذلك بالرغم من طرده المتكرر فى كل مرة يقوم فيها بالمحاولة .

ولعله من الممتع حقاً فى هذا الصدد أن نعلم أن هذه المحاولات المتكررة قد انتهت « بإعادة تأهيل » بعض هذه الأمهات . فبعد عدة أشهر أصبح بعض هذه الأمهات (التى تربت بدون أمهات) ، أقل رفضاً وأقل عقاباً لأبنائها . بل إن بعضها - فى الواقع - قد أصبح أكثر حنواً على أطفاله من الأمهات العادية ولعل هذا يذكرنا بالدور الإيجابى للطفل ، الذى تحدثنا عنه فى بداية هذا الفصل .

والآن هل يمكن أن نعمم نتائج هذه الأبحاث على التعلق لدى الأطفال الآدميين ؟ بعض الباحثين يعتقد أن هناك استمرارية فى سلوك التعلق ابتداء من الثدييات الدنيا إلى بنى



شكل ١١ - ٤

أم ريت بدون أمهات يلاحظ عدم ميلاتها بطفلها



شكل ١١ - ٥

أم ريت بدون أمهات يلاحظ اماءتها إلى طفلها

الإنسان يرى « جون بولبي » (Bowlby, 1969) مثلاً أن التعلق استجابة أولية وظيفتها حماية الصغير من الافتراس . وهو يعتقد - تمثياً مع حقائق علم سلوك الحيوان - أن الطفل يسعى إلى الالتصاق بالأم عندما تكون موجودة وعندما تكون هناك مواقف مخيفة . هذه الجهود من ناحية الطفل تثير بدورها استجابة الحماية من ناحية الأم . وبالتالي يرى « بولبي » أن إيقاع العقاب على سلوك التعلق هذا لا يطفؤه ، وإنما يقويه . ذلك أن العقاب يشكل تهديداً يدفع بالطفل بشكل أولى إلى أن يتعلق بأمه . ولكننا نظل ، مع ذلك ، في حاجة إلى التجارب العلمية لكي نثبت هذا الرأي النظرى أو ندحضه .

في هذا الصدد قام « شافر » و« امرسون » (Schaffer & Emerson, 1964, a) بدراسة نمو عملية التعلق في مجموعة من الأطفال ابتداء من الأسابيع الأولى للولادة حتى الشهر الثامن عشر من العمر . وكان مقياس درجة التعلق في هذا البحث هو رد فعل الطفل في سبعة مواقف مألوفة في الانفصال ، كأن يترك الطفل وحيداً في الغرفة مثلاً . ووجد الباحثان أن هناك فروقا فردية واضحة بين الأطفال من هذه الناحية . فكان الأطفال يختلفون فيما بينهم مثلاً من حيث العمر الذى يبدأ يظهر فيه التعلق ، وكذلك من حيث شدة تعلقهم ، كما وجد أن بعض الأطفال يتعلقون بشخص واحد والبعض الآخر يتعلق بعدد من الأشخاص . كذلك أوضحت الدراسة أن التعلق يرتبط بسرعة استجابة الأم لبكاء طفلها ، وبمقدار التفاعل الذى تبادر هي به ، في حين أن مجرد وجودها (مقاساً بالوقت الذى تمضيه الأم مع طفلها) لا علاقة له بالتعلق .

على أن الذى يهنا بشكل مباشر في هذا البحث هو أنه أمدنا بشواهد واضحة على صدق الرأى القائل بأولية استجابة التعلق ، أى أنها غير متعلمة . فقد وجد أن موضوع التعلق الرئيسى في ٣٩٪ من الحالات المستخدمة في هذا البحث لم يكن هو الشخص المسئول أساساً عن تغذية الطفل ورعايته الجسمية . كما وجد في ٢٢٪ من الحالات أن موضوع التعلق لم يسهم بأدنى قدر في الرعاية الجسمية للطفل . أما الذى يبدو أنه كان المحدد الرئيسى لاختيار الطفل للشخص الذى يتعلق به ، فهو مقدار ما يلقاه الطفل من استثارة ومن انتباه من ناحية الكبر ، وليس من اشباع لحاجاته البيولوجية .

وعلى أساس من هذه النتائج قدم « شافر » و« امرسون » وجهة نظر تتفق إلى حد كبير مع وجهة نظر « بولبي » ومع تجارب « هارلو » ، وهى : أن الأطفال مولودون ولديهم حاجة أولية إلى أن يكونوا بالقرب من آخرين من أفراد المجتمع . هذه الحاجة ليس لها شكل واحد محدد يفضل الطفل عن غيره ، بل تظهر في عدة أشكال تختلف من طفل إلى آخر ، ومن مرحلة ثمانية إلى مرحلة أخرى . أما عن الفروق الفردية في شدة التعلق فهذه ترجع إلى أمرين : الأمر الأول يتصل بالخصائص التكوينية للطفل . فالأطفال يختلفون فيما بينهم من حيث المستوى الأمثل للاستشارة التى يحتاج إليها كل منهم . والأمر الثانى يرجع إلى عوامل

بيئية ، أى إلى الأفراد المحيطين أنفسهم ، فبعض هؤلاء يستطيع أن يقوم بدور المستثير للطفل أكثر من البعض الآخر . ومعنى هذا أنه إذا وجد الطفل من يشبع له حاجته إلى الاستشارة بالدرجة التى تتفق مع المستوى الأمثل له ، فإن مثل هذا الشخص هو الذى يفضلته الطفل عن غيره من حيث التعلق ، أى أن الطفل يتعلق بهذا الشخص بدرجة أشد من غيره . ولا فرق هنا فيما إذا كان هذا الشخص هو الأم أو المربية أو الأب أو أى حاضن آخر غير هؤلاء . مرة أخرى نجد أن بحث الطفل عن الثقة وحاجته الأولية إلى الكفاءة يوجهان سلوكه الاجتماعى إلى حد كبير . والتوجيه هنا هو فى اختيار الشخص الذى يشبع عند الطفل هذه الحاجة ، إذا كان لدى الطفل فرصة الاختيار لشخص يتعلق به .

والخلاصة إذن فى طبيعة التعلق ، أن الطفل - كما أوضحت ذلك البحوث الحديثة - يميل بشكل أولى إلى أن يكون قريباً بدرجة ما من أفراد مجتمعه ، وأن تعلقه ببعض هؤلاء الأفراد ليس نتيجة لعملية تعلم . ذلك أن حاجته إلى التلامس والاستشارة والانتباه من ناحية أفراد مجتمعه لا تقل أهمية عن حاجاته البيولوجية (الطعام والشراب والخراج والبعد عن الأم) ، بل إن لها نفس الوظيفة فى المحافظة على بقائه كما لتلك الحاجات سواء بسواء ، والشخص الذى يستطيع أن يشبع حاجات الطفل المرتبطة بالتعلق بأن يحتضنه ويلعبه ويحادثه ويتسم له ويستثير انتباهه ، هو الذى يكسب تعلقه به أكثر من ذلك الذى يهتم فقط بتغذيته وتنظيفه ، ثم يضعه فى فراشه أو بين ألعابه ويجلس معه فقط كمراقب وليس كمشارك . وكما يقول « لام » (Lamp, 1975) فإن الفرصة التى قد تتاح للأب لى يقوم فيها بالتفاعل مع الطفل لفترة قصيرة ، ولكنها مليئة بشحنة انفعالية قوية ، كل مساء ، قد تفوق فى تأثيرها الساعات الأطول التى تقضيها الأم مع الطفل مهمومة مكدورة أثناء النهار (ص ٢٤٩) . ولكن ماذا يكون رد فعل الطفل نحو هذه الأم ذاتها أو أمثاله ممن لا يوفران الظروف المثلى لاشباع حاجته الأولية إلى التعلق ؟ إن الإجابة على هذا السؤال تقودنا فى الواقع إلى الحديث عن أنواع التعلق .

أنواع التعلق :

قامت كل من « مارى اينزورث » و « سيلفيا بل » (Ainsworth & Bell, 1973) بدراسة لبيان كيف تنمو الفروق الفردية فى سلوك التعلق عند الطفل نحو الأم ، ووجدت هاتان الباحثتان أن الأطفال يستجيبون بطرق ثلاثة نحو عودة أمهاتهم بعد تركهم لهم لمدة قصيرة : فالبعض كان يريد أن يكون قريباً من أمه ، والبعض الآخر كان يعانى من التناقض الوجدانى من هذه الناحية (فالبرغم من أنه كان يسعى إلى التلامس مع أمهاته إلا أنه فى نفس الوقت كان يقلوم ذلك) . أما البعض الثالث فلم يكن يسعى إلى التلامس مع الأم عند

عودتها ، وإذا ما حاولت الأم ذلك كان يشيح بوجهه عنها . ولقد لاحظت الباحثتان أن أمهات المجموعة الثالثة كن من النوع الذى لا يحب التلامس الجسدى مع أطفاله ، أو على الأقل لا يكثر له .

وفى نفس الوقت وجدت « كلارك ستewart (Clark- Stewart) ، وكذلك « ستاينون » و « اينزورت » (Stayton & Ainsworth, 1973) أنه ، إذا كانت الأم تحظى بقدر كبير من القدرة على التعبير عن الحب . وكانت واضحة الاستجابة لمشاعر الوليد . ووفرت له العديد من المناسبات التى تحقق له الاستثارة الاجتماعية كاللعب واللعب ، فإن ذلك يساعد على تنمية نوع من « التعلق الآمن » لديه .

وعلى العكس ، إذا لم يستجيب الكبير إلى حاجات الصغير بشكل مستقر ثابت ، أو إذا استجاب بطريقة غير مناسبة : كأن يهمل مطالبه مثلا ، أو يؤجل استجابته لبيكائه ، أو ما إلى ذلك ، فإن النتيجة اللازمة هى نمو علاقة غير آمنة ، علاقة تكون فيها الثقة مزعزعة ، والتنبؤ منعدم والتوقع مثير للقلق . وهذا النوع من التعلق هو ما يسمى « بالتعلق القلق » (أو غير الآمن) .

وقد عرف التعلق القلق بأنه ذلك الذى يعبر عنه الطفل ببيكائه الشديد لمدة طويلة عندما يفصل عن أمه ، ثم ببيكائه مرة أخرى عندما يجتمعان . كذلك فإن الطفل ذا التعلق غير الآمن يبكى عندما يبعد عن الالتصاق العضوى بجسم الأم ، أى عندما تضعه أمه على الأرض أو على الفراش أو غير ذلك . بعيداً عنها . ويؤكد الباحثان هنا أن الطفل يكون قلقاً جداً على وجود الحاضن باستمرار فى تناول يده .

أما التعلق الآمن فقد عرف بأنه ذلك الذى يظهر فيه الطفل - على العكس من سابقه - درجة أقل من الاحتجاج عند غياب حاضنه ، كما يظهر فرحه وترحيبه بالحاضن عندما يعود إليه . وهو الذى يبدو فيه الطفل ، كذلك ، وكأنه واثق من أن الحاضن فى تناول يده .

تشير الأبحاث إذن إلى وجود فروق فردية بين الأطفال من حيث نوع التعلق وشده . وأن هذه الفروق ترجع بدورها إلى شكل التفاعل بين الحاضن والطفل فى الأشهر الأولى من حياة ذلك الأخير . إلا أن الأبحاث لم تقف عند هذه الحلقة من سلسلة الأحداث ، بل تعدتها أيضاً إلى أثر التعلق ذاته فى نمو الطفل مستقبلاً ، وفى جميع النواحي : معرفية كانت أم انفعالية أم اجتماعية . وهذا هو ما سنتعرض له فى الفقرة التالية .

أهمية التعلق بالنسبة للنمو مستقبلا :

قد يبدو من التناقض أن نقول إن لعملية التعلق آثاراً هامة جداً ، بل وبعيدة المدى ، على إمكانية الانفصال فيما بعد - أى على نمو الطفل مستقبلاً ككائن بشري مستقل ذاتي التوجيه . ومع ذلك فليس في هذه العبارة أى تناقض فإذا لم يتجح الطفل في هذه الفترة في تكوين علاقة انفعالية اجتماعية وثيقة وآمنة مع بعض أفراد مجتمعه (الحاضن على وجه الأخص) ، فسوف يستحيل عليه أن يكون الثقة والأمان اللازمين للنمو السوي في المراحل التالية . إن سلوك التعلق في العادة تخفف حدته عندما يبدأ الطفل ينشغل في نشاط إنساني أساسي آخر ، ألا وهو استكشاف البيئة المحيطة به من ناحية ، والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين من ناحية أخرى . وفي أثناء القيام بهذا السلوك يواجه الطفل ، في أغلب الأحيان ، بعض العقبات التي قد تكون جذابة ومخيفة في نفس الوقت . وعليه فإن الطفل - إذا كان له أن يقوم بمثل هذا السلوك - لابد أن يتوفر لديه ، أولاً ، إحساس قوى بأن ضرراً ما لن يلحق به . هذا الإحساس هو في ذاته نوع من الثقة لا يمكن للطفل أن يكتسبه إلا عن طريق علاقة وثيقة وآمنة مع الحاضن ، كما لو كان الطفل يريد أن يحصل على تأكيد من الحاضن بأنه لن يتخلى عنه .

التعلق والاستطلاع :

ولقد أوضح « هارلو » (Harlow, 1972) الدور الذي يمكن أن يلعبه التعلق في تشجيع السلوك الاستطلاعي الناجح عند الحيوان ، وذلك في تجاربه على القردة التي تربت مع أمهات بدئية . فقد وجد مثلاً أنه إذا وجه أحد هذه « القردة الأطفال » بمثير غريب ، وليكن لعبة ميكانيكية تحدث أصواتاً غير مألوفة ، فإنه يفرغ في البداية . فإذا كانت الأم الوريثة موجودة ، هرع إليها وتعلق بها (شكل ١١ - ٦) . ولكن بعد مضي بعض الوقت ، فإن الكثير من هذه القردة الأطفال كان يترك « أمه » لكي يهوى الحجر أو يستكشف ذلك الشيء الغريب المخيف ، وكأنه قد استقى من تعلقه بأمه هذا ، شعوراً بالأمان شجعه بعد ذلك على الانفصال (شكل ١١ - ٧) .

وعلى العكس من ذلك فإن أطفال القردة التي تربت فقط مع أم من سلك ، لم تظهر أى قدرة على التغلب على الخوف . فقد كانت في هذه التجارب تجرى نحو الأم ، ولكن دون أن تتعلق بها . بل كانت إما أن تتشبث بشيء وتأخذ في أرجحة نفسها إلى الأمام والخلف ، أو أن تحك نفسها في الحائط . ولكنها في جميع الأحوال لم تستطع أن تغلب على مخاوفها بالقدر الذي يجعل بإمكانها أن تذهب لاستطلاع الدمية . ذلك أن الأم السلوكية كما هو واضح لم يكن لها أى تأثير في إحداث التعلق ، وبالتالي لم يستطع « أطفالها المتبنون » أن يشعروا معها بالأمان .

شكل ١١ - ٩ استجابة القرد الطفل بالخوف إزاء لعبة متحركة تحدث أصواتا غير مألوفة





شكل ١١ - ٧ تأثير الإحساس بالأمان . الذي استغاه القرد الطفل من أمه . على سلوكه الاستطلاعي بالنسبة للعبة الخيمية

وفي تجارب على الطفل الإنسانى استطاع « راينجولد » و « ايكerman » (Rheingold and Echerman, 1970) أن يصلوا إلى نتائج موازية تماماً لما وصل إليه هارلو على القردة . فقد وجدنا أنه إذا وضع الطفل وحيداً في حجرة مع أشياء غريبة ، فإنه يبدى شعوراً بالخوف وانعدام الأمن . ويظهر ذلك في بقاءه دون حراك وفي عدم قيامه بأى سلوك استطلاعى إلا في القليل النادر ، وبدرجة صغيرة جداً ، إذا حدث . أما إذا كانت الأم موجودة ، فإن الطفل يأخذ في التجوال لمسافات ، سعيّاً وراء استطلاع الأشياء الغريبة ، ثم يقفل عائداً إلى أمه وكأنها بالنسبة له شاطئ الأمان . وتكرر هذه العملية . وفي كل مرة يذهب الطفل إلى مسافات أبعد فأبعد ، قبل أن يعود إلى أمه ليستقى منها الشعور بالأمن . وعليه فإن وجود الأم والثقة التي يشتمها الطفل من هذا الوجود هي التي تجعل سلوك الاستطلاع ممكناً . وإضافة إلى ذلك فقد أوضحت دراسات « اينزويرث » و « بل » (Ainsworth & Bell, 1973) أن درجة استقلال الطفل ومجال استطلاعه ترتبط بشكل مؤكد بنوعية تعلقه بأمه . فإذا كان تعلق الطفل بأمه من النوع الآمن ، فإنه ، وهو في عامه الأول ، يكون مطمئناً تماماً إذا ما أنزلته أمه إلى الأرض في حجرة غريبة للتجول في تلك الحجرة واستطلاع ما بهذا المحيط الجديد . أما الأطفال الذين لم يحصلوا من أمهاتهم على تعلق آمن ، فإنهم يحتجون عندئذ بصوت عال ولا يكون لديهم عندئذ أى استعداد للقيام بنشاط مستقل .

التعلق والنمو الانفعالى والاجتماعى : نموذج تجريبي :

ولا يقتصر أثر التعلق الآمن (الذى يوحى بالثقة) ، كما أشرنا سابقاً ، على السلوك الاستقلالى والاستطلاعى فحسب ، بل يظهر أثره أيضاً على النمو الاجتماعى والانفعالى بشكل عام وذلك من خلال تأثيره على شكل وطبيعة التفاعل مع الأنداد وغيرهم . وقد أوضحت دراسات حديثة على القردة ، قام بها « سوومى وهارلو » (Suomi & Harlow, 1978) و « سوومى » (Suomi, 1979) ، سلسلة الأحداث الهامة التي تقود الطفل من تعلق آمن بأمه إلى النمو الاجتماعى والانفعالى السوى لتلك الحيوانات عبر التفاعل المستمر مع أفراد القردة الآخرين .

لقد سبق أن قمنا بوصف السلوك غير السوى للقردة (الكبيرة) التي كانت قد تربت مع أمهات صناعية ، أى التي كانت قد حرمت من الاتصال بأمهات طبيعية ، ولكن سمح لها بالاتصال بغير ذلك من أفراد القردة ، سواء من الكبار أم من هم في نفس السن . ولكن ماذا عن تلك التي تحرم من الاتصال بهؤلاء جميعاً : الأم والأنداد وغيرهم . أى تلك التي ترمى في عزلة تامة ؟ وما هو الدور الذى يمكن أن يقوم به التفاعل مع الأنداد بشكل خاص من حيث النمو الاجتماعى والانفعالى السوى لتلك الحيوانات ؟ وإلى أى حد يتوقف هذا الدور على نوع التعلق بالأم ؟ تلك هي الأسئلة التي أجابت عنها التجارب المشار إليها هنا .

ولكن قبل أن نعرض النتائج التي واتتنا بها هذه التجارب ، يجب أن نصف أولاً سلوك أطفال القردة في الظروف العادية . إن أطفال القردة في هذه الظروف تقضى أياماً معدودة فقط - بعد ولادتها - في اتصال جسدى حميم مع أمهاتها ، ثم سرعان ما تبدأ في ترك الأمهات لتستطلع البيئة المحيطة . فإذا ما بلغت من العمر ثلاثة أشهر ، فإنها تقضى وقتاً مع الأنداد أطول من ذلك الذى تقضيه مع أمهاتها ، أو مع الكبار من القردة . ويستمر هذا السلوك طوال فترة الطفولة ومعظم فترة المراهقة . فصغار القردة تقضى معظم وقتها معاً في اللعب . وبما يثير الانتباه أن هذا اللعب يتضمن جميع العناصر تقريباً التي يتألف منها سلوك الكبار ، بما في ذلك النشاط العدواني والجنسى والتعاون . فصغار القردة التي لا يتجاوز عمرها الستة أسابيع مثلاً يمكن مشاهدتها في وضع جنسى في أثناء لعبها ، وفي البداية تكون هذه الأنماط السلوكية فجأة بالطبع ، ولكن بمرور الوقت والممارسة تنمو مهارة صغار القردة في هذه الأنماط بشكل واضح . وتوحى هذه الملاحظات بأن صغار القردة تكتسب المهارات السلوكية الاجتماعية التي سوف نحتاج إليها عندما تكبر ، عن طريق اللعب مع الأنداد .

ولقد درس هذا التفاعل مع الأنداد دراسة تجريبية مستفيضة لبيان أهمية الدور الذى يلعبه في سبيل التكيف الاجتماعى مستقبلاً . ووجد من هذه الدراسات أن القردة الأطفال التي تربت مع أمهات طبيعية ولكنها حرمت من العلاقات مع الأنداد ، لم تتعلم كيف تلعب مستقبلاً مع رفاقها من نفس الشيء ، بل أصبحت فيما يلى من عمرها ذات سمات عدوانية شديدة . كذلك كان الحال - وبشكل أوضح - بالنسبة للقردة التي حرمت من الاتصال بالأنداد والأمهات معاً .

وإذا كان هذا هو الدور الذى يلعبه التفاعل مع الأنداد في التكيف الاجتماعى مستقبلاً ، فما هو التأثير الذى يمكن أن تحدثه العلاقة مع الأم في طبيعة هذا التفاعل ؟ لقد كان هذا هو بيت القصيد من التجارب التي أشرنا إليها في بداية هذه الفقرة . وقد أوضحت هذه التجارب أن المهم في نمو الكفاءة الاجتماعية لدى القردة موضوع التجارب ، ليس هو مجرد وجود الأنداد ، بل هو طبيعة التفاعلات مع هؤلاء الأنداد . وأن طبيعة هذه التفاعلات تعتمد بدورها على نوع العلاقة بين الطفل وأمه ومدى استقرار هذه العلاقة . فأطفال القردة التي لا أمهات لها ، مثلاً ، تكون منشغلة في سبيل الحصول على اتصال بأمهات إلى الحد الذى لا تستطيع معه إقامة علاقات لعب عادية مع أندادها . بل تصبح بدلاً من ذلك عدوانية بشكل واضح . وبالمثل ، إذا أبعدت الأم الطبيعية عن جماعة الأطفال ، فإن أطفالها يتوقعون مباشرة عن التفاعل مع أندادهم . فإذا ما أعيدت الأم إلى الجماعة مرة أخرى تسرع أطفالها بالاتجاه نحوها عند أول بادرة بالتهديد ، كما أنهم يميلون بشكل عام إلى البقاء قريباً منها . وبالتالي فإن الأطفال في هذه الحالة يقل لعبهم مع أندادهم .

كل هذه النتائج تدل على أن النمو الاجتماعي والانفعالي السوي لدى الفردة يسير في سلسلة من الأحداث الطبيعية ، التي تبدأ من إقامة تعلق آمن بالأم . هذا التعلق يوفر للطفل الثقة التي يحتاج إليها لاستطلاع البيئة والاشتراك بكيته وبشكل سوى في علاقات مع الأنداد . وعن طريق التفاعل مع الأنداد وغيرهم يتعلم القرد الصغير تدريجيا المهارات السلوكية اللازمة اجتماعيا بكفاءة فيما بعد . ولعلنا نتساءل الآن : إلى أى حد يمكن أن ينطبق هذا النموذج التجريبي على واقع الطفل البشرى ؟ لكى نجيب على هذا السؤال لابد لنا أن نتعرض أولا للبحوث التي أجريت على ظاهرتين أخريين في حياة الطفل البشرى ، ونعني بهما قلق الانفصال ، والخوف من الغريب . وذلك باعتبار أن هاتين الظاهرتين هما : من ناحية وسيلة لتقييم نتائج العلاقات المبكرة في حياة الطفل ، ومن ناحية أخرى مؤشرات على النمو الانفعالي والاجتماعي له مستقبلا .

قلق الانفصال :

بعد أن يكون الطفل قد تعلق بالحاضن على النحو الذى رأينا ، فإنه لا يرتاح لمغادرته له ، بل يبدى احتجاجه على ذلك بصورة أو أخرى من الصور . فقد يشعر بالتعاسة ويأخذ في البكاء ، أو يحتاج ويحاول التثبث بالحاضن أو اللحاق به ، أو غير ذلك من أنماط السلوك التي يقال أنها تعكس قلق الانفصال .

وطبيعى ألا يبدأ هذا القلق إلا بعد أن يكون الطفل قد بدأ يتكون لديه « مفهوم دوام الشيء » أى أن الأشخاص الذين يغادرونه يظلون موجودين بالرغم من غيابهم عن بصره . وإلا فكيف يبكى الطفل من أجل شيء يزول بزوال صوته عن عينيه ؟ (انظر الفصل التاسع) . ولذلك فإن هذا القلق لا يبدأ عند الطفل قبل بلوغ الشهر التاسع من عمره على وجه التقريب . وفي هذه الفترة أيضا يكون الطفل قد استطاع أن يميز وجوه الأشخاص الذين تعلق بهم عن غيرهم من الأشخاص ، وغالبا ما يكون هؤلاء هم الأبوين أو الحاضن بشكل عام . وباختصار فإن قلق الانفصال له علاقة بالنمو المعرفي للطفل كما أن له علاقة بنموه الانفعالي والاجتماعي .

وإذا كانت بداية الفترة الحرجة لقلق الانفصال هي عند سن التسعة أشهر فمتى تكون نهايتها ؟ الملاحظ أن الطفل عند نهاية السنة الثانية تقل لديه حدة ردود الأفعال التي تصدر منه عند مغادرة الحاضن له . وقد يعزى ذلك إلى أن قدرات الطفل العقلية في هذه السنة تكون قد نمت بحيث تمكنه من أن يحتفظ بصورة ذهنية ثابتة عن الأشياء في حالة غيابها . كما أنه يكون قد تعلم من خبراته السابقة أن الحاضن عندما يتركه فليس ذلك إلى الأبد وإنما إلى عودة قريبة ، إذا كانت فترات الانفصال قصيرة .

وإذن فالشواهد تنبئ بفترة حرجة يكون فيها الانفصال أشد إثارة للقلق عند الطفل من غيره من الفترات ؛ ذلك أن الطفل في هذه الفترة يكون - بطبيعة تكوينه النفسى - أكثر حساسية لمواقف الانفصال . ولم يتم تحديد هذه الفترة استنتاجاً فحسب ، بل أثبتت الدراسات العلمية صحة هذه الاستنتاجات . فقد أجرى « يارو » (Yarrow, 1964) ملاحظات على مائة طفل تم انتقاها من أمهاتهم الطبيعية إلى أمهات بالتبني . فوجد أن الأطفال الذين انفصلوا عن أمهاتهم الطبيعية قبل سن ستة أشهر لم يظهر عليهم سوى الحد الأدنى من درجات التوتر : لم يظهر عليهم الغضب أو الانهيار لمدة طويلة كنتيجة لذلك الانفصال ، طالما كانت حاجاتهم البيولوجية والنفسية مشبعة . فالأطفال في هذه المرحلة يمكنهم أن يتكيفوا للموقف الجديد (الانفصال لمدة طويلة) بدرجة كبيرة من السهولة .

أما الأطفال الذين انتقلوا في سن ثمانية أشهر أو يزيد فقد أظهروا جميعاً ردود أفعال سلبية كالغضب الشديد والأنزواء وما إلى ذلك . هذه الردود السلبية توحي بأن فصم علاقاتهم العاطفية السابقة كان شديد الوقع عليهم . على أن ذلك لا يمنع من الاستنتاج أن هؤلاء الأطفال سوف يستطيعون في النهاية تكوين علاقات جديدة مع آبائهم بالتبني . إلا أن المهم هنا هو ما يمكن أن تتركه هذه الصدمة من آثار نفسية مستقبلاً .

ويقرر يارو على أساس ملاحظاته هذه « أن أشد الأوقات حساسية (من حيث قلق الانفصال) هي تلك الفترة التي يكون الطفل في أثنائها آخذاً في تكوين علاقاته العاطفية بشكل ينحو نحو الاستقرار والثبات . وتقع هذه الفترة على وجه التقريب فيما بين الشهر السادس من العمر ونهاية السنة الثانية . وإن فصم العلاقة في أثناء هذه الفترة الحساسة مع من يمثل الأم قد يترتب عليه ، فيما يبدو ، جرحاً كبيراً (Yarrow, 1964) .

والواقع أن فترات التكوين تعتبر دائماً فترات حرجة بالنسبة لأي ظاهرة نمائية سواء في النواحي البيولوجية أم في النواحي النفسية . ويحتاج النمو ، في هذه الفترات ، إلى حد أدنى من الظروف البيئية الملائمة كي يسير على أحسن وجه ممكن . وبالعكس إذ لم يتوفر هذا الحد الأدنى من الظروف البيئية في هذه الفترات ، فقد يؤدي إلى إخلال بالنمو قد لا يمكن علاجه فيما بعد (انظر الفصل الرابع من هذا الكتاب) .

والفترة فيما بين الشهر السادس تقريباً إلى نهاية السنة الثانية تمثل الوقت الذى يكون فيه الطفل متورطاً إلى أقصى حد في تنمية علاقة مركزة على فرد معين (أو أفراد معينين) من الراشدين . وعلى ذلك فالتوقع أن يسبب أى فصم عنيف لهذه العلاقة ، إثارة للقلق والشك عند الطفل بدرجة كبيرة . أما إذا سمح لهذه العلاقة بأن تنمو في هذه الفترة في ظروف مواتية ، فإن ذلك يحصن الطفل ضد أى هزات مستقبلية في علاقاته الاجتماعية عموماً . ذلك أنه يجد في تلك العلاقة الإيجابية الأولى نمطاً يقيس على أساسه علاقاته التالية .

إن هذا التحليل للعلاقة الوظيفية بين ظروف الطفل الوجدانية ، وردود الأفعال التي تصدر عنه عند ترك الكبير له في هذه الفترة المخرجة من نموه الانفصالي ، ليوضح لنا الكثير عما نسميه بقلق الانفصال . فمن هذا التحليل يتضح لنا أنه ليس مجرد مرور الطفل بفترة زمنية معينة هي السبب في حساسيته الزائدة للانفصال ، ولكن لأن هذه الفترة هي فترة « تكوينية » للعلاقات العاطفية المركزة مع الكبير . وعلى ذلك فإن تفهمنا لقلق الانفصال لا يتم إلا إذا أخذنا في الاعتبار عدة متغيرات ، بعضها - بالطبع - (وربما كان أهمها) هو ما يتصل بالتاريخ الماضي للطفل في علاقته بالكبير والبعض الآخر يتعلق بالظروف التي يتم فيها موقف الانفصال نفسه . وعلى هذا الأساس فإننا نتوقع فروقا فردية كبيرة في هذا المجال .

وفيما يتعلق بالتاريخ الماضي للطفل في علاقته بالكبير ، أوضحت دراسة كنا قد أشرنا إليها سابقا ، قامت بها « اينزويرث وبل » (Ainsworth & Bell, 1973) ، أن الأطفال الذين يأتون من خلفيات مختلفة من حيث العلاقات الارتباطية مع الأم ، تختلف ردود أفعالهم عندما تعود إليهم أمهاتهم بعد غياب لمدة قصيرة . فقد وجدت هاتان الباحثتان أن الأطفال يستجيبون في هذا الموقف بطرق ثلاثة مختلفة : كانت الأغلبية ترغب في أن تكون قريبة من أمهاتها ، وقد فسرت الباحثتان هذه الاستجابة كدليل على وجود تعلق « آمن » مع الأم . وكانت هناك فئة ثانية ، دُعيت « بالمتناقضة » في تعلقها (Ambivalent) حيث كانت تسعى إلى الاقتراب من الأم ، وفي نفس الوقت كانت تقاوم ذلك . أما الفئة الثالثة ، التي سميت « بالمتجنبة » فكانت إما أنها لم تسع إلى الاقتراب من أمها عند عودتها ، أو أنها ، حتى إذا اقتربت هذه منها ، فإنها تتحول مديرة بصرها بعيداً عنها . ولقد لاحظت الباحثتان أن أمهات هؤلاء المتجنبين لم تكن تحب أن تتلامس جسدياً مع أطفالها ، أو كانت لا تكثر لذلك .

كذلك وجد أنه إذا نشأ الطفل في ظروف تتوفر له فيها الرعاية من أكثر من حاضن . له به ألفه ، فإن الطفل في هذه الحالة يكون مستعداً لإقامة علاقة حب وتعلق مع هؤلاء جميعا . وفي مثل هذه الحالات يكون الطفل محصناً ضد فصم العلاقات العاطفية الآمنة مع الأم ، بالرغم من تكرار تركها له لمدة قصيرة . أوضحت ذلك الدراسات التي قام بها « نيومان ونيومان » (Newman & Newman, 1978) على الأطفال الذين يوضعون تحت رعاية المراكز الأمريكية للرعاية النهارية ، وكذلك تلك التي قام بها « ليدرمان وليدرمان » (Leiderman & Leiderman, 1974) على الأطفال الأفريقيين الذين يربون مع أكثر من حاضن . كما يوضح نفس الشيء أيضاً ملاحظتنا العابرة على أطفال مجتمعاتنا العربية الذين ينشأون في « الأسرة الكبيرة » ، أي تلك التي تتكون من الجد والجدة والآباء المتزوجين وأطفالهم ، حيث يقيم الطفل علاقاته العاطفية ، ليس فقط مع الآباء ، بل أيضاً مع الأجداد والأنداد والأعمام والخالات وغيرهم .

وإلى جانب أنماط التعلق كمتغير له تأثيره في قلق الانفصال ، هناك أيضا الظروف الراهنة المحيطة بالطفل عند الانفصال . فقد وجد أن قلق الانفصال يزداد عند الطفل إذا تركه الحاضن في الوقت الذي يكون فيه مريضاً أو عندما يكون في مكان غير مألوف لديه ، أى في مكان مختلف تماماً عن المنزل الذي تعود أن يعيش فيه . وقد أوضحت ذلك الدراسات التي قامت بها « اينزورث وآخرين » (Ainsworth, Bell & Stayton, 1971) وكذلك تلك التي قام بها « يارو وبيدرسون » (Yarrow and Pederson, 1972) .

كذلك وجد أن طول مدة الانفصال نفسه لها تأثير على شكل ردود الأفعال التي تصدر تجاهه من جانب الطفل . فقد أجرى « بولبي » (Bowlby, 1969) وزملاءه دراسة على تطور الأساليب السلوكية التي تصدر ، كرد فعل للانفصال ، من جانب أطفال يتراوح أعمارهم فيما بين خمسة عشر شهراً وثلاثين شهراً ، ووجد أن هذه الأساليب تسير في التتابع الآتي :

أولاً : الاحتجاج : البكاء والصياح ومحاولة ملاحقة الحاضن المغادر . النحيب بشكل لا يمكن تهدئته عند الذهاب إلى الفراش . ويكون هذا النمط السلوكي قويا في الأيام الثلاثة الأولى للانفصال .

ثانياً : اليأس : يقل الاحتجاج ويصحب ذلك الحزن والانزواء . بعض الأطفال يصبحون عدوانيين ويرفضون عروض للصدقة ، أما البعض الآخر فيظهر التعلق بشكل يخلو من الفرح ، وبدون تمييز ، نحو حاضن معين يقوم بدوره مؤقتاً .

ثالثاً : التبعاد : ويلاحظ عندما يجتمع الشمل مرة أخرى بين الحاضن والطفل . عندئذ يتحول الطفل عن الحاضن كلما اقترب منه ذلك الأخير . ويكون الطفل في هذه الحالة هادئاً ، وإن كانت عيناه مليئة بالدموع . كما يبدي الطفل جزعاً شديداً من أى احتمال للفراق مرة أخرى .

ولكن ماذا لو اختفى الحاضن من حياة الطفل بالمرة ؟ إن أوضح مثال لهذه الحالة هم الأطفال الذين يودعون بالمؤسسات . ويقصد بالمؤسسات هنا ملاجئ الأيتام التقليدية ، وبعض أقسام مستشفيات الأمراض العقلية . حيث ينعدم كلية وجود حاضن ثابت مستقر للطفل . هنا يتضح أقصى ما يمكن أن يصل إليه الأثر التدميري لغياب الحاضن . إذ تشير التقارير التي تصف هؤلاء الأطفال ، إلى أنهم لا يظهرون فقط بروداً في استجاباتهم الانفعالية أو انعدام هذه الاستجابات كلية نحو الآخرين ، بل يظهر عليهم إلى جانب ذلك تخلف في جميع النواحي الأخرى للنمو كالنمو الحركي واللغوي والمعرفي والذكاء العام .

وقد يعزو بعض الباحثين هذه النتائج السلبية إلى عدم وجود أى إثارة في البيئة . إلا أن المحتوى الرئيسي الذي يبدو عوزه في حياة الطفل النفسية في هذه الفترة هو غياب علاقة

مستمرة مع حاضن . فانهدام وجود الأم أو الأب أو الحاضن الذى يمثلهما فى حياة الطفل النفسية ، يخرمه من الشعور بالثقة والأمن اللازمين له فى البيئة . وعندما ينعدم وجود هذا الأساس من الثقة ، لا يستطيع الطفل أن يبنى علاقة مع الآخرين أو يستكشف أو يختبر أو يجاهد فى سبيل الوصول إلى مستويات النمو المتوقعة منه فى هذه المرحلة . ولقد أوضحت الدراسات بالفعل أن زيادة القدر من الاتصالات التى تقوم بين أطفال المؤسسات وبين الحاضن من الكبار ، تؤدى إلى تحسين نوع التفكير عند هؤلاء الأطفال ، كما تؤدى إلى تحسين علاقاتهم الاجتماعية (Saltz, Roslyn, 1973) .

والخلاصة فيما يتعلق بقلق الانفصال هى :

١ - أن الفترة من سن ستة أشهر إلى نهاية السنة الثانية من حياة الطفل تعتبر فترة شديدة الحساسية من حيث انفصال الحاضن عنه . إذ يكون الانفصال فى هذه الفترة أشد وقعا على الطفل منه فى أى فترة أخرى .

٢ - يتحدد قلق الانفصال بنوع وطبيعة تعلق الطفل بالحاضن : فإذا كان التعلق من النوع الآمن فإن ذلك قد يساعد الطفل على أن يتعلم تدريجيا أن غياب الحاضن قد يعقبه عودته . وهنا يكون الطفل أقل خوفاً من فقدان الحاضن عندما يغيب ، إذ يعلم أن العودة أمر متوقع . أما إذا كان التعلق من النوع غير الآمن فإن ذلك يساعد على زيادة قلق الانفصال عند الطفل لعدم ثقته أصلا فى استجابة الحاضن لحاجاته الأساسية .

٣ - يتحدد قلق الانفصال بطبيعة العلاقات العاطفية التى يقيمها الطفل مع الوجوه الأليفة المحيطة به . فإذا أعطى الطفل الفرصة لإقامة أكثر من علاقة مع أفراد الأسرة الآخرين (أو من يقوم مقامهم من المحيطين) فإن ذلك يساعده على الانفتاح على أشكال متنوعة من الرعاية ، مما يعوضه نسبيا عن غياب الحاضن الأساسى وبالتالي يخفف من حدة قلق الانفصال .

٤ - يتحدد قلق الانفصال بالظروف التى تحيط بموقف الانفصال ؛ كأن يكون الطفل مريضا أو كأن يحدث الانفصال عند وجود الطفل فى مكان غير مألوف .

٥ - يتحدد موقف الانفصال بطول المدة التى يغيب عنه فيها الحاضن .

٦ - غياب الحاضن من حياة الطفل كلية فى هذه المرحلة ، تكون له آثار مدمرة على نموه فى جميع النواحي الأخرى ، وليس فقط على نموه الاجتماعى الانفعالى مستقبلا .

ردود أفعال الطفل نحو الغريب :

تعتبر ردود أفعال الطفل نحو الغريب وسيلة أخرى لتقييم نتائج التفاعل المبكر فى حياة

الطفل ، ومؤشراً آخر على النمو الانفعالي والاجتماعي له مستقبلاً ، شأنه في ذلك شأن قلق الانفصال . وقبل أن نتطرق إلى تفاصيل هذا الموضوع نود أن نتصور أولاً المنظر الآتي :

« دينا طفلة عمرها ثمانية أشهر تجبو باندفاع داخل غرفة الاستقبال في منزل الأسرة . عندما تصل دينا إلى منتصف الغرفة ، تتوقف فجأة ، ثم تجبو على وجهها بوضوح الابتسامة المليئة بالحياة التي صاحبها منذ بداية دخولها . لقد تفرست وجوه الكبار الجالسات في الغرفة ، وكان قد سبق لها رؤية بعضهم أما البعض الآخر فلم يسبق لها رؤيتهن . تستمر دينا في تفحص وجوه الحاضرات حتى تقع عينها على وجه والدتها التي كانت تلاحظها طول الوقت . وفوراً تبتسم كل من دينا وأُمها في نفس الوقت ، وتهرع دينا إلى أمها للحصول على لعبة كانت تقع تحت قدمها .

في أثناء النصف ساعة التالي ، يقطع الحديث الدائر بين الكبار أصوات صادرة من طفلة منهكة في لعبها (دينا بالطبع) ، بين صراخ حاد وأصوات عالية ، أو مناغاة أكثر هدوءاً وأرق نبرة . فيما بين الحين والآخر تنظر دينا إلى أعلى لتلتقي عينها بعيني أمها (وغالباً ما كانتا يتبادلان النظرات) ثم تعود بهدوء إلى لعبها مرة أخرى .

تنتهي الزيارة ، وعندما ينفض المجلس تنهر إحداهن بملا تلاحظه من تبادل النظرات والابتسامات بين الطفل وأُمها ويشجعها ذلك على الاشتراك في هذا التفاعل العاطفي الجميل . تتحنى هذه الزائرة على الطفلة فجأة وتبتسم لها قائلة « كيف حالك يا جميل ؟ » تنظر دينا إليها نظرة جادة ، وتفحص ذلك الوجه الغريب بدقة للحظة قصيرة ، ثم تنفجر باكياً بصوت عال وفي حالة انزعاج واضحة .

هذا « السيناريو » القصير يمثل بشكل نموذجي ما يقع غالباً في مواقف التفاعل بين الطفل وأُمه من ناحية وبين الطفل والوجوه غير المألوفة من الكبار الآخرين من ناحية أخرى . وعلى ما يبدو من بساطة في مثل هذا التفاعل الاجتماعي المبكر في حياة الطفل ، إلا أنه قد استرعى انتباه علماء النفس وغيرهم من الباحثين في النمو لسببين : السبب الأول أن النمو الاجتماعي في هذه الفترة المبكرة من حياة الطفل أبسط بكثير من التفاعل الاجتماعي في المراحل المتأخرة . فعدد الأشخاص الهامين في حياة الطفل الاجتماعية وكذلك مقدار التنوع في التفاعل الاجتماعي في هذه الفترة المبكرة هو أقل نسبياً منه في المراحل المتأخرة . ومن هنا كان من السهل القيام بدراسات تفصيلية لطبيعة وتكوين هذه الروابط الاجتماعية سواء من منظور الطفل أو من منظور الكبار . أما السبب الثاني الذي يهتما هنا أكثر من غيره فهو أن النمو الاجتماعي المبكر يلعب - في نظر الكثير من علماء النفس دوراً كبيراً في النمو الاجتماعي ونمو الشخصية فيما بعد . وكما سبق أن أشرنا فإن عناصر النمو الاجتماعي المبكر لا تخرج عن : الطفل - الحاضن (الأم) - الغريب . ما هي ردود أفعال الطفل نحو الغريب ؟ ولماذا تصدر

على هذا النحو أو ذاك ؟ وما هو الدور الذى يلعبه التعلق بالخاضن فى تشكيل ردود الأفعال هذه ؟ هنا هو ما سنتناوله بالتفصيل فيما يلى :

نظرا لشبوع تلك الصورة التى حاولنا رسمها عن ردود فعل الطفل نحو الغريب فقد ظن الكثير من علماء النفس أنها أولية وعامة فى الجنس البشرى ، وأن ظهورها حتى وموقوت بالضرورة عند سن معينة . بل لقد زادوا على ذلك بأنها علامة على النمو السوى (Spitz, 1965) .

إلا أن هذه النظرة إلى الخوف من الغريب ، التى ظلت مقبولة لدى جمهور واسع من علماء النفس حتى وقت قريب ، قد صادفت تحديا قويا من كل من « راينجولد وايكمان » (Rheingold & Eckerman, 1973) . ففى عرضهما للبحوث التى أجريت على هذه الظاهرة وقع هذان العالمان أيديهم على أخطاء منهجية كانت - فى رأيهما - هى السبب فى هذا التفسير الحتمى للخوف من الغريب . بل أكثر من ذلك ، فقد أوضح هذان العالمان أن الخوف أو الخجل من الغريب قلما ظهر فى تجاربهما على الأطفال الذين تراوحت أعمارهم ما بين ثمانية أشهر وستة . بل على العكس من ذلك كان معظم الأطفال فى العينة التى أجروا عليها التجارب ينظرون باستمرار إلى الغرباء ويتسمون لهم ويلعبون معهم ويسمحون لهم بأن يحملوهم وهكذا .

ولقد أثار هذا التحدى جدلاً قويا بين علماء النفس . ومع التقدم الهائل فى الأساليب الفنية للبحث العلمى ، جرى العديد من البحوث لحسم هذه القضية . ولكن قبل أن ندخل فى تفاصيل هذه البحوث نود أن نلاحظ أولاً أن الخوف من الغريب يتضمن وجود قدرة معرفية لدى الطفل على التمييز بين المألوف وغير المألوف . ويبدأ نمو هذه القدرة فى سن أربعة أشهر تقريباً ، إذ نجد أن الطفل حول هذه السن يطيل النظر إلى الوجوه غير المألوفة بما يوحي بأنه بدأ يفرق بينها وبين ما ألفه كوجه أمه مثلا . على أن ردود الأفعال التى تتسم بالتحاشى والخجل أو الخوف والفرع فلا تظهر إلا فى حوالى الشهر التاسع تقريبا من عمر الطفل على أن ردود الأفعال هذه لا تتساوى عند جميع الأطفال فهى تختلف إبتداء من التقبل العام إلى الفرع أو الخوف الشديد مروا بالخجل وعدم النظر أو مجرد التحاشى للغريب . ولقد كانت قيمة الأبحاث الحديثة هى فى بيان العوامل أو الظروف المسؤولة عن هذه الفروق الفردية بين الأطفال ، تماما كما حدث فى دراسة التعلق وقلق الانفصال . والآن ماذا أتت لنا به تلك البحوث ؟

أوضح الكثير من البحوث أن الطريقة التى يستجيب بها الطفل نحو الغريب - سواء كان هذا الغريب إنسانا أو مكانا - تقررته إلى حد كبير الطريقة التى يعامل بها فى الأشهر

السابقة من حياته (Ainsworth, Bell & Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) (Stayton, 1974) فحيث تكون ردود أفعال الكبار مع الطفل آمنة وفورية ومناسبة ، يتق الطفل بالكبير ، أن يتق بأن الكبير يمكن الاعتماد على وجوده عند الحاجة . مثل هذه الثقة هي الخاصية المميزة - كما رأينا - للتعلم الآمن . أما إذا كانت ردود أفعال الكبير لا يمكن التنبؤ بها ، وكان الكبار يجردون في التلامس مع أطفالهم عملية مقززة ، فإن ذلك قد ينمى لدى الأطفال نمطاً سلوكياً آخر هو التجنب . أما الأطفال الذين ينمو لديهم النمط السلوكي المتناقض (أى الرغبة في التعلق والتجنب في نفس الوقت) فهؤلاء هم الذين كان آباؤهم يسلكون نمطهم بطريقة تتسم بالتذبذب وعدم الثبات ، ويجردون في التفاعل مع أطفالهم شيئا غير مستساغ . ويقرر « لام » (Lamb, 1981) أن سلوك الطفل نحو الغريب يعكس هذه التوقعات التي نمت لديه بالنسبة لسلوك الكبير نحوه . وبعبارة أخرى فإن الطفل يعمم على الغريب ما سبق أن كونه من فروض عن سلوك الحاضن نحوه . ويعكف الكثير من علماء النفس الآن (ومنهم لام وسروف وغيرهما) على المزيد من دراسة العلاقة بين أشكال التفاعل بين الطفل والوالدين من ناحية وسلوك الطفل نحو الغريب من ناحية أخرى .

على أننا لسنا في حاجة إلى انتظار نتائج تلك الدراسات لكي نرعى تفاصيل أكثر في هذا الموضوع . فقد وجد « مين » (Main & Weston, 1981) أن الأطفال الذين تجنبوا آباؤهم في التجارب التي أجريت على قلق الانفصال ، (انظر فقرة قلق الانفصال) عند سن ١٢ شهراً ، كانوا يتجنبون أيضاً الأشخاص غير المألوفين لديهم ، الذين كانوا يقومون باختبارهم بعد ذلك بثمانية أشهر ، كما تجنبوا أيضاً سيدة كانت تحاول أن تشغلهم ببعض اللعب في نفس ذلك الوقت . أما الأطفال الذين كان تعلقهم من النوع « الآمن » فكانوا أكثر تعاوناً مع المختبر ، كما أظهروا « روح الفريق » بدرجة أكبر عندما كانوا يتصلون بأندادهم في أثناء اللعب . كذلك ذكر « لام » أن أطفال التعلق الآمن (في التجربة السابقة الذكر أيضاً) كانوا اجتماعيين مع الكبار غير المألوفين لديهم بدرجة أكبر مما كان عليه أطفال « التعلق غير الآمن » . كذلك أوضح « ووترز ، وويمان وسروف » (Waters, Wippman & Sroufe, 1979) أن الأطفال الذين كانوا يتصفون بالتعلق الآمن مع أمهاتهم في سن ١٢ شهراً كانت تقديراتهم في الكفاءة الاجتماعية بعد ذلك بستين أكبر من تقديرات غيرهم . وتوصل إلى نفس النتيجة ، بالنسبة للتفاعل مع الأنداد غير المألوفين ، البحث الذي أجراه « إيستر بروكس » و« لام » (Easterbrooks & Lamp, 1979) . وإذن يبدو أن الطفل الذي يحقق علاقة آمنة مع الحاضن لا تنمو لديه الثقة في ذلك الحاضن فحسب ، بل تنمو لديه أيضاً ثقة في كفاءته هو نفسه ، كما سبق أن أشرنا .

وإلى جانب ذلك العامل الذي يتعلق بالتاريخ الماضي للطفل في تفاعله مع الحاضن ، هناك عوامل أخرى يتصل بعضها بموقف المواجهة مع الغريب وبعضها الآخر بسلوك الغريب

نفسه وبعض النواحي الذاتية له . فقد لوحظ أن ردود أفعال الطفل للغرباء في مكان مألوف كمنزله مثلاً ، تكون أقل عفواً كما إذا كان في مكان غير مألوف لديه (Sroufe, 1977) و (Skarin, 1977) . كذلك اتضح أن الطفل يستجيب بشكل أكثر إيجابية نحو الغريب عندما يكون جالسا في حجر أمه عما لو كان جالسا على كرسي بمفرده (Skarin, 1977) (انظر شكل ١٦ - ٨) وعندما تكون أمه موجودة أو قريبة، عما لو كانت أمه بعيدة أو غائبة (Sroufe, Waters & Matas, 1977) هذا عن ملابسات الموقف .

أما عن الغريب وسلوكه فقد اتضح أن إقحام الغريب نفسه على الطفل بأن يقترب منه أو يحمله بين يديه قد يثير فيه الغزع ، على العكس مما لو أعطى الغريب الطفل فرصته لكي يأخذ هو المبادرة في الاقتراب منه (انظر شكل ١٦ - ٩) ففي الحالة الثانية قد يقترب الطفل من نفس الغريب دون خوف ، خاصة لو أن الغريب أغراه بلعبة أو أصوات أو حرات تجذب انتباهه وهو لا يزال بعيداً عنه (Waters, Matas & Sroufe, 1975) و (Skarin, 1977) كذلك فإن الاقتراب السريع المفاجئ من الأطفال في هذه المرحلة قد يثير الغزع لديهم . إذ لا يترك لهم الفرصة لتقدير الموقف واستيعابه ، بل يتحدى قدرتهم على ذلك (انظر الفصل التاسع) . وبالإضافة إلى ذلك فقد اتضح أن الذكور من الغرباء يثرون ردود أفعال سلبية لدى الطفل أكبر مما يثرونه الإناث منهم (Skarin, 1979) ، ولو أن الإناث من الكبار يكن أشد إثارة للخوف من الأطفال الغرباء (Brooks & Lewis, 1976) . كذلك ترتبط إثارة الخوف بحجم الغريب (إلى أي حد يمكن للطفل أن يستوعب الغريب في منظوره ؟) (Wemraub & Putney, 1978) .

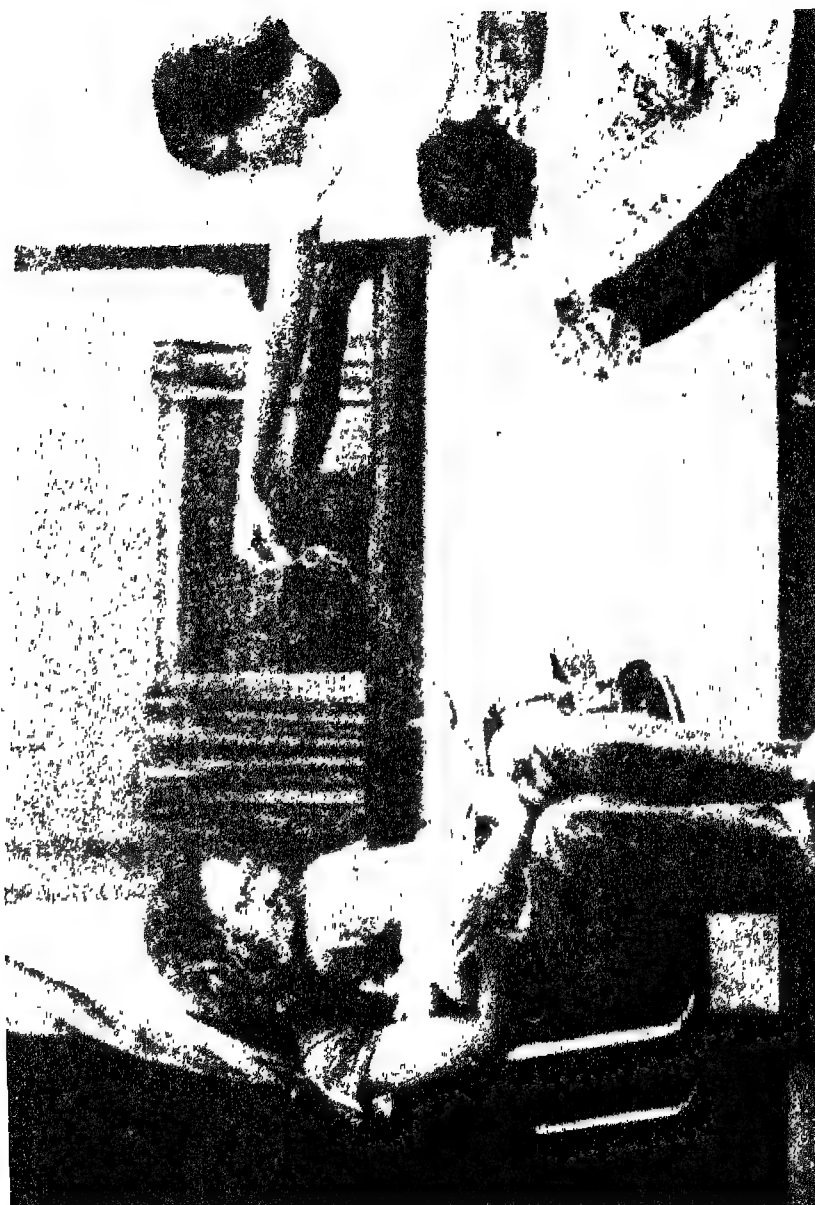
باختصار إذن يمكننا أن نقول إن إظهار الخوف من الغريب يتوقف على العوامل الآتية :

١ - مقدار الأمان الذي نما عند الطفل نتيجة لشكل التفاعل بينه وبين الحاضن . إن نمو علاقة آمنة بين الطفل والحاضن وإن كانت وحدها لا تضمن حصانة تامة ضد الخوف من الغريب ، إلا أنها تمد الطفل بقاعدة قوية تجعله في موقف أحسن كثيراً من زميله الذي لم يستطع أن ينمي مثل هذه العلاقة .

٢ - الظروف والملابسات الاجتماعية وغير الاجتماعية المحيطة بموقف المواجهة بين الطفل والغريب : هل تحدث هذه المواجهة في مكان مألوف أو غير مألوف ؟ هل كانت الأم موجودة عند المواجهة أم غير موجودة ؟ قريبة أم بعيدة ؟ وهكذا .

٣ - الطرق التي يسلكها الغريب نحو الطفل : هل يقترب منه بشكل مفاجئ أم بشكل تدريجي هل يقحم نفسه عليه أم يغريه هو على الاقتراب منه ؟

٤ - بعض الصفات الذاتية للغريب من حيث الجنس والعمر والحجم .



٨ - ١١ فكل يستجيب الطفل بشكل أكثر إيجابية نحو الغرب عندما يكون حالاً في حجر أمه



شكل ١١ - ٩ ارقام العرب نفسه على الطفل قد يؤذي و العالب إلى رد فعل سلبى من ناحية الطفل

كيف يفسر الخوف من الغرباء ؟

لعل تعدد العوامل المؤثرة في الخوف من الغريب كان سببا في تعدد التفسيرات النظرية لتلك الظاهرة . ففى كثير من الأحيان يوجه المنظر انتباهه إلى زاوية واحدة من زوايا المشكلة دون الزوايا الأخرى ، أو بالأحرى إلى أحوال للظاهرة دون أحوال أخرى . وبذلك تبدو النظرية مقبولة بالنسبة لهذا الجزء أو ذاك من المشكلة ولكن ليس للمشكلة ككل . ولذلك فإن النظريات التي سوف نعرضها هنا ليست ، في الواقع ، متعارضة فيما بينها بل بالعكس فإنها - كالعادة - تكمل كل منها الأخرى ، فلنستعرضها أولاً ثم نرى كيف يمكن أن تحدث التكامل بينها .

يعزو بعض الباحثين الخوف من الغرباء إلى مبدأ التنافر أو التعارض ، (Incongruity) فعندما يبلغ الطفل الشهر الخامس من عمره يبدأ في التعرف على وجه أمه وأبيه وغيرهما ممن يلعبون دوراً هاماً في حياته . وعندما يختبر وجه الغريب يكتشف أنه يختلف عن الآخرين المعروفين لديه جيداً . هذا التعارض في ذاته مدعاة إلى الاضطراب ، في نظر هؤلاء الباحثين . ولعل هذا التفسير مستقى من نظرية يياجية في النمو المعرفي ، وبالذات من مفهومه في الاستيعاب والمواءمة . ذلك أن الطفل - كما سبق أن أشرنا في تفسير الابتسام - يجد في الشيء المرنى الجديد ما يحيره لأنه لا يستطيع أن يستوعبه بسهولة في واحد من أبنيته . فإذا فرض عليه ذلك الشيء الجديد فرضاً أو فوجيء به دون تمهيد ، فقد تتحول هذه الخبرة إلى توتر زائد ، يعبر عنه الطفل بالبكاء خوفاً وفزعاً ، أو بالتجنب والتحاشي أو بأى استجابة سلبية أخرى .

وهناك تفسير آخر للخوف من الغرباء يؤكد دور السلوك الاجتماعي (الظاهري) وليس السلوك المعرفي . ذلك أن الطفل بناء على هذا الرأي - يحتاج إلى أن يقوم بعمل شيء ، عندما يواجه مثيراً غير مألوف (وجه الغريب) . إن الوجه المألوف يثير لديه استجابة مألوفة (كابتسامة أو مناعة) ، وعندئذ يزول التوتر الطفل إذ يقوم بهذا الفعل . أما إذا لم يستطيع الطفل أن يربط بين الصورة الجديدة وبين شيء مألوف لديه ، فإنه لا يستطيع بالتالي أن يجد الاستجابة المناسبة ، وبذلك يزداد توتره . في النهاية يصبح التوتر شديداً إلى حد لا قبل للطفل به فيحاول أن ينبيه بأن يتحول عن الشخص غير المألوف ، أو ينفجر بالبكاء ، آخذاً في البحث عن أمه .

أما التفسير الثالث فهو ذلك الذى يؤكد أهمية النتائج المترتبة على سلوك الطفل نفسه فنحن نعلم أن الأطفال في هذه المرحلة يجدون متعة كبرى في الأحداث التي تترتب على أفعالهم هم (كالابتسامة الاجتماعية مثلاً) . وعلى هذا الأساس يفترض هذا التفسير أنه عندما يتعرض الطفل إلى الغرباء ، فإنه لا يستطيع أن يتنبأ بنتائج التفاعل الذي قد يحدث بينه وبينهم . بعبارة أخرى قد لا يستجيب الغريب تبعاً لتوقعات الطفل . وبالتالي يظهر على الطفل الحذر والتوتر إذ يجد نفسه وقد فقد السيطرة على بيئته الاجتماعية .

بالحاضن فإنه يكون مشغولاً بشكل أكبر في البحث عن حاضنة ، متخذاً موقفاً سلبياً من الآخرين ، بما يعوق نموه أو يعطله من هذه الناحية . وإذن ، فكما أوحى إلينا التحليل التجريبي في النموذج المشار إليه سابقاً ، يسير النمو الاجتماعي والانفعالي السوى لدى الطفل في تسلسل من الأحداث الطبيعية التي تبدأ من إقامة تعلق آمن بالأم . هذا التعلق يوفر للطفل الثقة التي يحتاج إليها لاستطلاع البيئة والاشتراك بكيئته وبشكل سوى في علاقات مع الآخرين . وعن طريق التفاعل مع هؤلاء الآخرين سواء من الأنداد أم من الكبار يتعلم الطفل تدريجياً المهارات السلوكية اللازمة اجتماعياً ، بكفاءة فيما بعد .

ويؤكد صحة هذا التحليل لتأثير العلاقة بين الحاضن على النمو مستقبلاً ، ما قامت به « كلارك - ستewart ، (1973 - Clarke - Stewart) من دراسة طويلة على مجموعة من الأطفال . فقد كشفت هذه الدراسة عن أن نمط العلاقة بين الطفل والأم ، الذي يتميز بالدفع والتجاوب والاستثارة الاجتماعية عند الشهر التاسع من العمر ، له صلة بمستوى الأداء ، فيما بعد ، على « مقاييس بايل للنمو العقلي »^(١) ، وغيرها من المؤشرات التي تدل على الكفاءة من الناحيتين العقلية والاجتماعية . لقد وجدت كلارك ستewart معاملات ارتباط إيجابية بين أنماط سلوكية متعددة يقوم بها الكبير تجاه الطفل وبين أداء الأطفال فيما بعد . من هذه الارتباطات ، ذلك الذي وجد بين مقدار الاستثارة اللفظية من ناحية الكبير ، وبين قدرة الطفل على الفهم والتعبير اللغوي . ومنها كذلك الارتباط الإيجابي بين مقدار الزمن الذي تقضيه الحاضن مع الطفل كشريك له في ألعابه ، وبين مستوى النمو المعرفي للطفل وقررت على القيام بألعاب أكثر تعقيداً فيما بعد . ومما يجدر ذكره في هذا الصدد ما وجد من أن الاستثارة التي قد تتضمنها البيئة المادية في ذاتها ليس لها نفس التأثير الذي قد يحدثه الحاضن . بعبارة أخرى وجدت الباحثة أن مقدار الوقت الذي يقضيه الحاضن مع الطفل في اللعب ، أهم بكثير بالنسبة للنمو المعرفي ، من مقدار التراء أو مقدار الاثارة التي تنطوي عليها مواد اللعب ذاتها التي تكون في حوزة الطفل . وهكذا : من الثقة بالحاضن إلى التعامل بكفاءة أكبر مع متغيرات العالمين المادي والاجتماعي ، تعميماً من هذه الثقة وتشجيعاً على الاستكشاف والاستطلاع . وفي هذا الاطار يتضح بشكل أكبر تفسير ظواهر معرفية واجتماعية مثل : تطور الانتباه ، التعجب من الأشياء الغريبة ، قلق الانفصال ، الخوف من الغربا ... إلخ .

خلاصة :

يبدأ النمو الاجتماعي للوليد بعلاقة ما تقوم بينه وبين الحاضن . وهي علاقة تبادلية ثنائية الاتجاه ، تمتاز بمشاعر قوية واهتمام متبادل ، ويؤثر فيها كل منهما في الآخر ويتأثر به .

(١) انظر وصف هذا المقياس في نهاية الفصل التاسع من هذا الكتاب .

وتأثير الرضيع على الحاضن في هذه العلاقة لا يقل أهمية عن تأثير الحاضن . ذلك أن سلوك الرضيع ومظهره الجسمي والعجز البدني عليه ، كل هذه تعتبر مثيرات للدفاع إلى « الرعاية والاحتضان » كذلك فإن لبكاء الرضيع أثر له دلالة في استدرار الاهتمام والانتباه والعون من ناحية الكبار . ولذلك كله وظيفة بقائية ؛ ذلك أن تأثير الرضيع على الحاضن على هذا النحو له ، بلا شك ، دور كبير في المحافظة على بقائه .

. ويعتبر الابتسام أيضا من الأساليب السلوكية التي تصدر عن الرضيع ويكون لها تأثير كبير في الحاضن . وهو في ذلك يقابل البكاء . وتتم الابتسامة بعدد من المراحل : المرحلة الأولى وتظهر فيها الابتسامة عقب الولادة بقليل . وتسمى بالابتسامة التلقائية أو الانعكاسية ، إذ أنها لا تعدو عن كونها فعلاً منعكساً . والمرحلة الثانية وتبدأ في الأسبوع الخامس في المتوسط ، وفيها تظهر الابتسامة الاجتماعية العامة غير المميزة ، التي لا يميز فيها الطفل بين الوجوه التي يتسم لها والوجوه التي لا يتسم لها . والمرحلة الثالثة وتظهر فيها الابتسامة في الشهر السادس للميلاد وتكون اجتماعية مميزة أي يتسم فيها الطفل لوجوه دون أخرى .

وهناك أكثر من نظرية في تفسير الابتسام . فهناك « النظرية المعرفية » وتفسر الابتسام على أنه تعبير إنفعالي أولى بالفرح يمارسه الطفل عندما يشعر بالنجاح في أداء واجب معرفي . وهناك « نظرية التطور » ، وتقرر أن الطفل يولد ولديه القدرة على البكاء والابتسام معا . فكما أن للبكاء قيمته البقائية بالنسبة للطفل كذلك الابتسام إذ أنه يأسر انتباه الكبير ويزيد من استعدادده للرعاية والعتاء والتفاعل مع الطفل . وبصرف النظر عن العوامل المسئولة عن الابتسام ، فإن له دور اجتماعي واضح ، إذ سرعان ما يدرك الطفل المواقف التي يكون فيها الابتسام شكلاً من أشكال السلوك الاجتماعي المطلوب والمفيد معا . وقد أوضحنا كيف أن هذه النظريات تتكامل ولا تتعارض .

مظهر آخر من مظاهر السلوك الاجتماعي عند الطفل في هذه المرحلة هو رغبته في أن يكون قريباً - إلى حد الالتصاق - من أفراد آخرين لهم مكانة معينة لديه . ويسمى هذا السلوك « بالتعلق » . ويظهر هذا التعلق بشكل واضح في قرب ونهاية السنة الأولى من عمر الطفل .

وتحاول العديد من النظريات تفسير ذلك السلوك فمدرسة التحليل النفسي تفسره بأنه « علاقة بموضوع الحب » . فالأم باعتبارها مصدرها لاشباع الحاجات الأساسية للطفل ، تصبح موضوعاً للحب وتعلق الطفل بها إنما يعبر عن رغبة الطفل في « الحصول » على هذا الموضوع .

أما نظرية التعلم فتقرر أن الطفل يصبح متعلقاً انفعالياً بالأم لارتباطها لديه بخفض التوتر . فالأم في البداية تكون مثيراً محايداً ، ثم عن طريق اقترانها بأشباع الحاجات البيولوجية ، تكتسب قيمة إيجابية فتصبح محبوبة أو مرغوباً فيها لئلا . .

على أن آراء علماء النفس في تفسير التعلق قد تغيرت تغيراً جذرياً في السنوات الأخيرة ، بعد التجارب التي قام بها « هارى هارلو » . وقد دلت هذه التجارب على أن التعلق حاجة أولية لا يعتمد نموها على حاجات أخرى . فالأطفال يولدون ولديهم حاجة أولية إلى أن يكونوا بالقرب من آخرين من أفراد المجتمع . على أن الذى يحدد اختيار الطفل لشخص دون الآخر ليتعلق به ، هو مقدار ما يلقاه الطفل من استئارة ومن انتباه من ناحية ذلك الشخص .

ولقد أمكن عن طريق البحوث السيكلوجية أن نميز بين نمطين من سلوك التعلق :

(أ) التعلق القلق وهو الذى يمتاز سلوك الوليد فيه بالبكاء المستمر العنيف عندما يفصل عن الحاضن ، ثم بالبكاء عندما يعود للاتصال به ، والبكاء عندما يضعه الحاضن بعيداً عن أحضانه .

(ب) التعلق الآمن وفيه يكون اعتراض الرضيع على الانفصال عن الحاضن ، أكثر اعتدالاً . وفيه كذلك يعبر الرضيع عن الترحيب عندما يعود إليه الحاضن ، ويتقبل الرضيع أن يترك بعيداً عن صدر الحاضن . إن أنماط التعلق القلق تنمو عادة عندما يعوز العلاقة بين الرضيع والحاضن تعاطف متبادل ، لا يتم إلا عن طريق الاستئارة الاجتماعية .

وبعد أن يكون الطفل قد تعلق بالحاضن فإنه لا يرتاح إلى مغادرته له . وتسمى هذه الظاهرة « بقلق الانفصال » . ويكون الطفل أشد ما يكون حساسية للانفصال فيما بين الشهر السادس ونهاية السنة الثانية من عمره . على أن هناك فروقاً فردية في ردود أفعال الأطفال نحو الانفصال ويحدد هذه الفروق متغيرات أهمها ما سبق أن أشرنا إليه في الفقرة السابقة من حيث التاريخ الماضى لعلاقة الطفل بالحاضن . كذلك وجد أن لظروف الطفل الشخصية والاجتماعية علاقة بقلق الانفصال . فالطفل المريض أو الموجود في مكان غير مألوف يكون أشد حساسية للانفصال ، في حين أن الطفل الذى نشأ في ظروف تتوفر فيها الرعاية من أكثر من حاضن يكون أشد حصانة ضد الانفصال . كذلك وجد أن طول مدة الانفصال لها تأثير على شكل ردود الأفعال التى تصدر تجاهه من جانب الطفل . وقد يكون لغياب الحاضن كلية من حياة الطفل في هذه المرحلة آثار مدمرة على نموه في جميع النواحي معرفية كانت أم انفعالية واجتماعية .

وتعتبر ردود أفعال الطفل نحو الغريب وسيلة أخرى لتقييم نتائج التفاعل المبكر في حياة الطفل ومؤشرا آخر على النمو الانفعالي والاجتماعي له مستقبلا . وتتراوح ردود الأفعال هذه ما بين التقبل التام إلى الفزع والخوف الشديد مروراً بالحذر وعدم النظر أو مجرد التحاشي للغريب . على أن الردود التي تتسم بالتحاشي والحذر أو الخوف والفزع تلاحظ على الطفل في حوال الشهر التاسع من عمره أكثر من أى وقت آخر . ونظرا لشيوع هذه الظاهرة في تلك الفترة من حياة الطفل فقد كان يظن أنها أولية . إلا أن الأبحاث أثبتت أن الخوف من الغريب يتوقف على عوامل أهمها : مقدار الأمان الذي نما عند الطفل نتيجة لشكل التفاعل بينه وبين الحاضن في الفترة السابقة ، والظروف والملابسات الاجتماعية وغير الاجتماعية المحيطة بموقف المواجهة بين الطفل والغريب والطرق التي يسلك بها الغريب نحو الطفل ، وبعض الصفات الذاتية للغريب من حيث الجنس والعمر والحجم .

ولقد حاولت عدة نظريات تفسير ظاهرة الخوف من الغريب : فهناك النظرية المعرفية التي ترى أن الطفل لا يستطيع أن يستوعب الوجوه غير المألوفة في إطار معرفي جاهز لديه . هذا التعارض أو التنافر بين قدرته على الاستيعاب من ناحية وبين مواجهة الغريب مفروضة عليه من ناحية أخرى ، يسبب له نوعا من التوتر ، وبالتالي يؤدي إلى الانزعاج وهناك النظرية السلوكية التي ترى أن الوليد لا يمكنه أن يجد السلوك المناسب نحو هذا الغريب ، ويتسبب هذا الاضطراب في السلوك ، بالتالي ، في كل ما يشعر به الطفل نحو الغريب من خوف أو انزعاج . أما النظرية الاجتماعية فتري بالعكس أن الوليد لا يستطيع أن يتنبأ بسلوك الغريب نحوه ، ومن هنا إحساسه بفقدان القدرة على التحكم في الموقف ، وبالتالي في الشعور بالخوف والقلق . على أن التوفيق بين هذه النظريات جميعا لم يكن بالأمر الصعب ، إذ أن الطفل الأصغر سنا يكون أقل قدرة على الاستيعاب وأقل تكييفا للمواقف الغريبة ، خاصة إذا فرض عليه الموقف أو فوجيء به . أما عندما يتقدم الطفل في السن قرب نهاية المرحلة فإن مشكلته الأكبر تكون في السيطرة على البيئة الاجتماعية . وكلما كانت العلاقة بين الطفل والحاضن أكثر أمنا كلما كان ذلك مدعاة إلى زيادة قدرة الطفل على الاطمئنان إلى المواقف الغريبة ، ويحدث ذلك على سبيل التعميم من علاقته مع الحاضن .

وهكذا تعتبر العلاقة الآمنة بين الطفل والحاضن أشبه بجزيرة الأمان أو بالأرض الصلبة التي ينطلق فيها إلى آفاق أبعد سواء في بيئته المادية أو الاجتماعية . ذلك أن مثل هذه العلاقة توفر للطفل الثقة التي يحتاج إليها لاستطلاع البيئة والاشتراك بكيئته وبشكل سوى في علاقات مع الآخرين . وعن طريق التفاعل مع هؤلاء الآخرين سواء من الأنداد أم من الكبار يتعلم الطفل تدريجيا المهارات السلوكية اللازمة لنموه اجتماعيا ومعرفيا بكفاءة أكبر فيما بعد . أما

الفصل الثاني عشر رعاية الطفل في مرحلة المهد

- * مقدمة.
- * لمحة تاريخية.
- * حقائق أساسية.
- * مبادئ عامة.
- * فردية الطفل.
- * مواقف التعلق والانفصال.
- * مواقف التغذية والغطام.
- * مواقف النوم والراحة.
- * التدريب على الإخراج.
- * خاتمة.

رعاية الطفل في مرحلة المهد

مقدمة :

إذا استعرضنا ما سبق أن عالجنه من موضوعات تتعلق بنمو الطفل في هذه المرحلة ، نجد أن مسؤوليات كبيرة تقع على عاتق الوالدين أو من يقوم مقامهما . حقا إن الطفل في هذه المرحلة يكون نشطاً وإيجابياً من أجل تحقيق السيطرة على البيئة التي يعيش فيها . ولكنه لا يستطيع أن يصل إلى هدفه هذا دون أن نقوم نحن الكبار بتوفير الظروف الملائمة التي تساعد على ذلك .

إن الطفل الإنساني ، بالمقارنة بأطفال الأنواع الأخرى ، يكون ، بطبيعة تكوينه البيولوجي ، في حاجة إلى مدة أطول من حيث الاعتماد على الكبار المحيطين . فهو لا يولد مزوداً بالأنماط السلوكية الأولية التي تتوفر لدى الأنواع الأخرى وتمكنها من الاعتماد على نفسها في وقت مبكر جداً بالنسبة للطفل الإنساني . ويعوض الطفل الإنساني عن هذه الأنماط قدرته الفائقة على التعلم ، أي إمكانية اكتسابه لأنماط من السلوك تساعد على التكيف . وهو يكتسب هذه الأنماط بالتفاعل مع البيئة المحيطة بشكل عام ، وبيئته الاجتماعية بشكل خاص . وفي أثناء هذه الفترة الطويلة من الاعتماد على الكبار المحيطين والتفاعل معهم ، يدخل الطفل في نظام معقد من العلاقات الاجتماعية التي تقوم على روابط انفعالية وثيقة تشده شداً إلى أولئك الذين يقومون على رعايته . ومن هنا كانت المسؤولية الكبرى التي تقع على عاتق الوالدين أو من يقوم مقامهما . ومن هنا أيضاً كان لابد من رسم الطريق الذي يساعد الوالدين على أداء مهمتهم هذه ، أو على الأقل رسم المعالم الرئيسية لذلك الطريق . وليس ذلك جديداً في تاريخ رعاية الطفل ، فلطالما لجأ الآباء إلى الاختصاصيين يطلبون إليهم النصح والارشاد إلى الطريق المثلى لمعاملة الطفل ، ولدائماً ما كان المختصون مستعدين بدورهم إلى أسداء ذلك النصح ، مقدمين آياه في ثوب من الوقار « العلمي » السائد في عصرهم . ولعل من المفيد أن نبدأ بلمحة تاريخية في هذا المجال .

لمحة تاريخية :

لا يهمننا هنا أن نستعرض الآراء التي سادت قبل بداية هذا القرن ، حيث أن ذلك لا يخدم الهدف الذي نشده الآن . ولذلك فسوف نكتفى بتتبع الآراء التي قدمها علماء النفس والتربية في عصرنا هذا . ولعل من الطريف أن نقول إن هذه الآراء كانت تعرض مع

ضمانات مؤكدة ، أن من يتبعها عليه أن يطمئن تماماً إلى أن طفله سوف ينشأ وقد استوفى جميع الصفات التي يرغب أن يراها الآباء في أبنائهم . ومع ذلك ، فمن ذا الذي يتصور الآن أن آباء العشرينيات والثلاثينيات من هذا القرن كانوا يأخذون مأخذ الجد « وصفة » واطسن التي يقرر فيها أن :

« هناك طريقة حكيمة لمعاملة الأطفال . عاملهم كما لو كانوا راشدين صغاراً . ألبسهم ونظفهم بعناية وحذر . اجعل سلوكك نحوهم دائماً موضوعياً وحازماً برفق . لا تحتضنهم ولا تقبلهم ولا تجعلهم يجلسون في (حكر) . وإذا كنت مضطراً لقبولهم مرة واحدة على حينهم عندما يقولون لك (تصبح على خير) . صافحهم في الصباح ، (ملس) على رؤوسهم إذا كانوا قد قاموا بعمل شاق غير عادي . جرب هذا ، وفي غضون أسبوع سوف ترى كم هو سهل أن تكون موضوعياً تماماً مع طفلك ، وفي الوقت نفسه عطوفاً عليه . سوف تفعل بعد ذلك تماماً من الطريقة العاطفية المقرزة التي كنت تعامله بها سابقاً » (Watson, 1928) .

وقبل ذلك في الفترة من ١٩١٤ إلى ١٩٢١ ، كان الآباء يحذرون من أنه إذا لم توقف فوراً عملية مص الأصابع والاستمئاء الذاتي عند الطفل ، فسوف يلحق به لا محالة ضرر بالغ . وكانت النصيحة التي تسدى إلى الآباء للتغلب على هاتين العادتين هي أن تربط أقدام الثوب الذي ينام به الطفل أحدهما بالآخر ، وأن توثق رجلاه كل منهما في طرف الفراش المقابل لها ، حتى لا يستطيع الطفل أن يضع أصبعه في فمه أو يلمس عضوه التناسلي أو حتى يحكه بين فخذيه .

أما في الثلاثينيات فقد تحول الاهتمام عن هذه العادات ، إلى فطام الطفل وتدريبه على الأخراج . وكان تأثير السلوكية الواطسونية واضحاً من حيث التأكيد على الانتظام ، وه أن يتم كل شيء بالساعة » . فالتدريب على الأخراج وكذلك الفطام يجب أن يتم مبكراً ، وبإصرار شديد من ناحية الوالدين . أما إذا قاوم الطفل فلا بد من كسر هذه المقاومة . وعلى هذا الأساس كانت عملية التنشئة عبارة عن معركة بين الوالدين والطفل ، معركة لا يسمح بأن تكون للطفل فيها اليد العليا ، وإلا فقدناه .

وبحلول الأربعينيات سادت أفكار فرويد ، بعد أن عرفت على نطاق واسع . فلم يعد ينظر إلى الطفل ككائن خطير . على العكس كان ينظر إليه على أنه مظلوم ومغلوب على أمره . وكانت النصيحة هي مزيد من التسامح معه : فلا يجوز التدخل بشكل أو بآخر في مسألة مص الأصابع أو الاستمئاء الذاتي . أما فيما يتعلق بالفطام والتدريب على الأخراج ، فإن النصيحة بشأنها هي تأجيلها إلى مرحلة متأخرة نسبياً وبأسلوب أكثر تعاطفاً .

و. نحو البحوث الميدانية وتراكم البيانات الأمبريقية والتجريبية وباعتماد أكثر من مدخل للدراسة ،صفّل فيما يعرف بمدخل « تكامل المعرفة » (Interdisciplinary) بما في ذلك الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع وعلم النفس التجريبي ، الخ ، شهدت الخمسينيات اتجاهاً جديداً فيما يسدى إلى الآباء من نصائح . ويتميز هذا الاتجاه الجديد بجعل الطفل نفسه هو مركز القرار . بمعنى أن على الآباء أن يعطوا الطفل الفرصة لكي يشكل وينظم هو بنفسه عملية نموه ، وذلك بأن يستجاب لحاجته وقدراته واستعداده للتغير . فكل طفل يحدد مثلاً جدولته للرضاعة ، وذلك عن طرق ملاحظة الآباء للفترة التي يحتاج إليها الطفل ، قبل أن يطلب الرضعة التالية وهكذا . وما على الآباء سوى تشجيع الطفل على الاستجابة المطلوبة دون التدخل بفرض نظام مسبق أو بما يعود عليه بالأضرار .

والواقع أن هذا المدخل الأخير هو الذى لازال سائداً حتى اليوم ، مع زيادة المعرفة بحاجات الطفل وبأساليب التى تتخذ لتحقيق التوافق بين هذه الحاجات من ناحية وحاجات الآباء وأساليب حياتهم من ناحية أخرى . ولعل ذلك يقودنا إلى التعرف على ما يمكن أن نقدمه نحن الآباء إلى الآباء من نصائح فيما يتعلق برعايتهم لأطفالهم . ولكن قبل أن نفعل ذلك لابد أن نستعرض أولاً الحقائق الأساسية التى خرجنا بها من دراسة عملية النمو فى هذه المرحلة .

حقائق أساسية :

الحقيقة الأولى هى أن الهدف الأساسى الذى لابد أن يعمل الوالدان على تحقيقه فى فترة المهد هو إقامة علاقة من الثقة المتبادلة مع طفلها . والحقيقة الثانية هى أن المحور الأساسى الذى تدور حوله عملية النمو فى جميع مظاهرها فى هذه الفترة هو حاجات الطفل الأولية وطريقة إشباعها ، والحقيقة الثالثة هى أن مظاهر النمو فى هذه المرحلة تتداخل إلى أقصى حد ، فلا يمكن أن نفصل ، فى هذه المرحلة ، النمو الحركى عن النمو المعرفى ، كما أن هذا الأخير لا ينفصل عن النمو الانفعالى والاجتماعى. أو عن النمو اللغوى ، وهكذا .

والواقع أن هذه الحقائق ليست منفصلة الواحدة منها عن الأخرى ، بل على العكس ، فإنها تشكل فى مجموعها وحدة متكاملة . ذلك أنه إذا كانت الحاجات الأولية للطفل فى هذه المرحلة هى المحور الأساسى الذى تدور حوله عملية النمو فى جميع مظاهرها ، فإن تحقيق الهدف الأساسى للنمو فى هذه الفترة وهو إقامة علاقة من الثقة المتبادلة بين الطفل وأبويه إنما يتوقف على الأسلوب الذى يتخذه الآباء فى العمل على إشباع هذه الحاجات . وإذا كانت مظاهر النمو فى هذه المرحلة متداخلة ، فإننا نتوقع أن الكثير من أشكال السلوك التى يقوم بها الأبوان نحو توثيق العلاقة الانفعالية مع طفلها ، لابد وأن يكون لها تأثير أيضاً فى نموه المعرفى (العقل) واللغوى والاجتماعى . وإذا كان الأمر كذلك فإن النصائح التى يمكن أن نقدمها إلى الآباء فى

رعاية الطفل في هذه المرحلة لابد وأن تدور حوله الإجابة على السؤال الآتي : كيف يحقق الوالدان الثقة المتبادلة مع طفلهم بحيث يساعدهما ، بالتالي ، على أن يستوفي متطلبات النمو التي تساعده على الدخول بسلام في المرحلة الثمائية التالية ؟ الواقع إن هدفنا الأساسي من الفقرات التالية هو محاولة الإجابة على هذا السؤال .

مبادئ عامة :

ونبدأ في الإجابة ، ببعض المبادئ العامة التي تحدد دور الوالدين في رعاية أطفالهما ، مستخلصين هذه المبادئ من الحقائق التي عرضناها في الفصول السابقة .

المبدأ الأول : الفورية والثبات في استجابة الأم ، (أو الحاضن) بشكل عام لمؤشرات التوتر التي تصدر من الطفل ، وذلك بهدف العمل على إزالة هذا التوتر . فقد وجد أن الأطفال الذين لم تكن أمهاتهم يستجيب لحاجاتهم بشكل فوري في الأشهر الأولى من حياتهم ، يميلون بعد ذلك إلى أن يصبحوا سريعى الاحتياج ، أصعب إرضاء وأقل إطاعة لأوامر ونواهي أمهاتهم عندما يصبحون أكبر سناً . ولعل هذه النتائج تبين لنا إلى أى حد يتعارض الرأى العلمى مع الاعتقاد الخاطىء الشائع بأن الأم التي تسارع إلى الاستجابة لبكاء طفلها إنما تعمل على إفساده دون شك في مستقبل حياته (Ainsworth, 1973) .

المبدأ الثاني : ضرورة التفاعل المستمر بين الطفل وحاضنه . ذلك التفاعل الذى يتخذ فيه الحاضن موقفاً إيجابياً فعالاً في حياة الطفل . فلا يقتصر نشاطه على مجرد الاستجابة لحاجات الطفل ، وإنما يأخذ أيضاً المبادأة في استثارته اجتماعياً وفعالياً ومعرفياً ، وذلك بالبقاء دائماً على اتصال به : يحتضنه ويعانقه ويتحدث معه ويلعبه ويداعبه ويشاركه في ألعابه وغير ذلك مما سبق أن عرضناه بشكل واضح في الفصل السابق .

المبدأ الثالث : تشجيع الطفل على الاستطلاع الحسى والحركى والاجتماعى للبيئة التي يعيش فيها . والواقع أنه بتحقيق المبدأين الأولين يكون الوالدان قد كسبا ثقة الطفل فيهما وتعلقه الآمن بهما . ولقد سبق أن رأينا أن تلك العلاقة المبنية على الثقة والتعلق الآمن ، هى من أهم العوامل التي تساعد الطفل على الاستطلاع المادى والاجتماعى لبيئته وعلى ذلك يصبح بإمكان الآباء أن يستخدموا هذه الثقة التي بنوها في أطفالهم ، للأخذ بيدهم وتقديمهم إلى الجديد وغير المألوف من الأشياء والأشخاص . إن الآباء في هذه الحالة يكونون أشبه بمجزيرة الأمان التي ينطلق منها الطفل نحو عوالمه الجديدة ، والتي يلجأ إليها للحصول على الاطمئنان من حين لآخر . ولكي نقرب هذا المعنى إلى الأذهان ، نتصور طفلاً وأمه في موقف جديد ، عيادة طبيب مثلاً أو غرفة استراحة في مستشفى . نجد أن الطفل قد يتحرك تاركاً أمه إلى مسافة معينة في هذا المكان الجديد ثم يعود إليها . وفي المرة التالية ربما تجده وقد أخذ يتجول في

محيط أوسع ، عابثاً بما يجده على المنضدة من مجلات أو ما يجده على المقاعد من وسائل ، أو محاولاً الاحتكاك بالأطفال الآخرين . ثم مرة أخرى يعود إلى أمه ، وقد لا يقف الطفل عند هذا الحد بل ربما ترك الغرفة كلية وتحوّل في الممر ، وربما دخل إلى حجرة الفحص ، ثم يعود في النهاية إلى حيث تجلس أمه (هذا إذا لم تأخذه إحدى الممرضات وتعود به) . ولتصور الأم في كل مرة يعود فيها طفلها فاتحة ذراعها مبتسمة ابتسامة عريضة لتستقبله . وربما زادت على ذلك بتعبير لفظي مناسب يدل على ترحيبها عند عودته : إن الثقة التي يكتسبها الطفل عندئذ في علاقته بالخاصة هي التي تعمل على تنمية الثقة بالبيئة ككل . فبمجرد أن يطمئن الأطفال إلى العلاقة التي تربط بينهم وبين آبائهم ، يكون بإمكان الآباء عندئذ أن يستخدموا هذا الاطمئنان في تشجيع الاتجاه نحو استطلاع المجهول .

نفس الشيء يمكن أن يحدث أيضاً في حالة الاتصال الاجتماعي فإذا فرضنا أن طفلاً يجلس في حجر أمه في مكان شبيه بذلك الذي وصفناه سابقاً ، وأخذت تداعبه إحدى السيدات الجليسات بجواره ، فإن هذا الطفل قد يتشجع على التجاوب معها إذا ما ساعدته أمه على ذلك ، بأن تأخذ هي أيضاً في التحدث إلى السيدة وتطلب من طفلها أن يستجيب لها ، وتقدم هذا لذلك وهكذا . وبالعكس نجد أن الطفل الذي لا يجد هذه المساعدة من جانب الأم يقف موقفاً سلبياً في الغالب من مثل هذه المحاولة في التواصل من ناحية الغريب . هذا إن لم يحول وجهه إلى الجهة الأخرى ويحتج عن النظر إلى هذه السيدة كلية .

المبدأ الرابع : أن يقوم الوالدان بتشكيل البيئة المادية للطفل بحيث تكون مناسبة لمستوى نموه . والفكرة الأساسية هنا هي أن يأخذ الآباء في الاعتبار منظور الطفل لمستوى نموه . والفكرة الأساسية هنا هي أن يأخذ الآباء في الاعتبار منظور الطفل عند إمداده باللعب وغيرها مما يستثير حواسه وينشط إدراكه وتفكيره . إن جزءاً من وظيفة الوالدين هنا هي - كما سبق أن أشرنا - أن يأخذ المبادأة في التفاعل ، لا أن يستجيب فقط إلى دعوة الطفل للانتباه . على الوالدين أن يتدعوا من المواقف والمثيرات ما يروونه مناسباً للطفل من حيث تنوع الخبرات التي يتعرض لها ومن حيث فرص النجاح التي يمكن أن يمارسها . ليس هذا ، فقط ، بل يتضمن هذا المبدأ أيضاً أن يكون الآباء حساسين لنمو المهارات المختلفة لدى أطفالهم ، وأن يقوموا بتغيير البيئة بما يتناسب مع هذا النمو ، بأن يضيفوا إليها مثيرات أكثر تعقيداً وفرصاً أكبر للشعور بالنجاح والكفاءة . وباختصار ، فإن على الآباء أن يزودوا أطفالهم باستمرار بظروف بيئية تحدّي نشاطهم المعرفي فيساعدوهم بذلك على استمرار عملية النمو . فالآباء الذين يهينون لأطفالهم بيئة منزلية تشجع على الاستكشاف والاستطلاع والمعرفة ، إنما يهينون لهم فرصاً للشعور بالنجاح والسعادة والسيطرة . ولا يعنى ذلك نمواً في النواحي المعرفية فحسب ، بل يعنى أيضاً أن الآباء يهتمون بحاجات أطفالهم ، ويستمتعون بنمو الشعور

بالكفاءة لديهم . بل يعنى أكثر من ذلك ، يعنى شعوراً متبادلاً بالثقة . فالثقة المنشودة بمعناها الواسع لا تتأتى فقط عن طريق ثقة الأطفال بآبائهم بل أيضاً عن طريق ثقة الآباء بأطفالهم ، وثقة الأطفال بأنفسهم ، كما سبق أن أوضحنا .

تلك هى بعض المبادئ العامة التى يجب أن يأخذها الآباء فى الاعتبار عند رعايتهم لأطفالهم فى هذه المرحلة . وهناك إلى جانب ذلك ظروف خاصة يجب أن تأخذها هى أيضاً فى الاعتبار . ظروف تتعلق بالطفل الفرد نفسه وأخرى تتعلق ببعض المواقف التى يمكن أن تسمى بالمواقف الحرجة ، نسبة إلى أهمية ما يحدث فيها من تفاعل بين الطفل وأبويه . ولنبدأ بالطفل الفرد .

فردية الطفل :

سبق أن أشرنا إلى أن هناك فروقاً فردية فى « الحالات » (المزاجية) التى يكون عليها الطفل منذ اليوم الأول للميلاد (انظر الفصل الأول من هذا الكتاب) . فهناك من تسود لديه حالة الهدوء التام : ينام فى هدوء ويستيقظ دون جلبة ، وهناك على العكس من تسود لديه حالة الهياج : بكاء وصياح معظم الأوقات ، وهكذا .

ولقد تابع العلماء (Thomas & Chess, 1977) دراسة هذه الفروق فوجدوا أنه بالرغم من التشابه الذى قد يبدو على المواليد منذ الولادة الأولى إلا أنهم يختلفون إلى حد كبير فيما بينهم فيما يسمى « بالأسلوب أو النمط المزاجى » . ويتضمن هذا النمط المزاجى سمات مثل : مستوى النشاط العام (هادئ - متعرج) ، مدى الانتظام فى العمليات البيولوجية (التنفس - الإخراج - النوم - التغذية) ، سرعة التكيف للتغيرات التى يمكن أن تحدث فى الروتين اليومي ، مقدار الحساسية للمثيرات الخارجية (الأصوات - الأضواء .. إلخ) ، شدة الاستجابة ، المزاج^(١) ، مدى الانتباه ومدته ، قابلية الانتباه للتشتت إلخ .

وقد تمكن هؤلاء العلماء من تحديد ثلاثة أنماط مزاجية عند المواليد ، وإن كان الكثير منهم لا يمكن تصنيفه فى واحد أو آخر من تلك الأنماط . ووجدوا أن معظم الأطفال يقعون فى النمط الأول الذى يسمى « بالطفل السهل المراس » . ويتصف هؤلاء الأطفال بالمزاج الصافى (اللطيف) ، وبالانتظام فى فترات الجوع والنوم والإخراج ، كما أن استجاباتهم هادئة أو معتدلة من حيث الشدة .

(١) تطلق كلمة مزاج على الصفات الانفعالية العامة للفرد مثل سرعة الاستجابة الانفعالية وشدها ومداها وتكرارها .

أما النمط المزاجي الثاني فيتكون من الأطفال الذين يمكن أن نصفهم بأنهم « بطيئو التسخين » ، بمعنى أنهم يأخذون وقتاً أطول نسبياً لكي يستجيبوا للمثيرات الاجتماعية المحيطة ، أما استجاباتهم فهي منخفضة الشدة على وجه العموم ، و أما أمرجهم فتتميل إلى السلبية ولكن بدرجة قليلة . وهم إلى جانب ذلك غير منتظمين إلى حد ما فيما يتعلق بالوظائف البيولوجية .

والنمط المزاجي الثالث هو ما يمكن أن نسميه بنمط « الطفل الصعب المراس » . وقد وجد الباحثون أن واحداً من كل عشرة أطفال يقع في هذا النمط . ويتصف الطفل الذي يقع في هذه الفئة بأنه عديم الانتظام في العمليات البيولوجية كفترات الجوع والنوم ، بطيء في تقبل أى طعام جديد أو في التكيف لأى تغيير في الروتين أو النشاط اليومي ، كثير البكاء ، يبكى بصوت عال ، يبدو عليه عدم السعادة ، يقع بسرعة في نوبات من الغضب عند أى تعرض للاحباط ، وهو باختصار غير مريح .

ولعل من المناسب هنا أن نتعرف بصورة أدق على العوامل المسعولة عن هذه الفروق الفردية في الصفات المزاجية ، حتى نكون أكثر تفهماً وأحسن تقديراً عند تعاملنا مع الأطفال منذ البداية ، خاصة منهم من يقع في الفئتين الأخيرتين . وإذا كانت هذه الفروق تلاحظ منذ الأيام الأولى للميلاد - كما سبق أن ذكرنا - لذا فإن النمط المزاجي للطفل قد يعزى إلى عوامل تكوينية ، بمعنى أنه (أى النمط المزاجي) عبارة عن خصائص تولد مع الطفل وتعزى بدورها إلى التركيب ذاته الذي يتميز به جهازه العصبي أو إلى طبيعة وظائفه الفسيولوجية . ولقد أورد الشواهد على هذا التفسير عالم نرويجي مذكور في كتاب « سيجال وياهراس » (Segal & Yahraes, 1978) فقد وجد هذا العالم أن التوائم المتماثلة (أى التي تكون لها نفس الجينات) لها أمزجة أشد تشابهاً من التوائم غير المتماثلة .

كذلك توحى الدراسات التي قام بها « أرنولد سامروف » و « ملفين » و « زاكس » (Sameroff & Zax, 1973) و (Sameroff, 1977) أن الحالة المزاجية قد ترجع إلى تأثيرات فسيولوجية وكيميائية على المخ في الوقت الذي ينمو فيه المخ قبل الولادة . وكان هذان الباحثان قد أثريا على مشروع بحث طولى لتحديد العوامل التي تؤدي إلى الاضطرابات الانفعالية عند الأطفال . وفي هذا البحث كانت تعقد مقابلة سيكياترية للأمهات الحوامل في أواخر مدة الحمل ، ثم يختبر أبنائهن بعد الولادة مباشرة ، ثم عند سن أربعة أشهر ثم عند سن ١٢ شهراً ثم عند سن ٣٠ شهراً وذلك على العديد من الاختبارات النيورولوجية والسيكولوجية .

وكانت النتائج مثيرة للاهتمام بالفعل فقد وجد أن الأطفال من النمط المزاجي المصنف « صعب المراس » عند سن أربعة أشهر كانت أمهاتهم يعانين حالة قلق شديدة في أواخر فترة

الحمل . كذلك وجد أن الأطفال من هذه الفئة غالباً ما كانوا من السود ومن مستوى اقتصادى اجتماعى متدنٍ ، ولهم عدد كبير من الأخوة أو الأخوات . ولهذه الظروف الاجتماعية بالطبع علاقة وثيقة بصحة الأم وتغذيتها ، التى هى ، من المعروف ، عوامل مؤثرة فى تكوين الجنين . بعبارة أخرى فإن تفسيرنا لارتباط العوامل الاقتصادية الاجتماعية بالحالة المزاجية للطفل هو أن هذه العوامل تؤثر فى تغذية الأم وحالتها الصحية ، التى تؤثر بالتالى فى تكوين الجنين ، وربما تؤثر أيضاً فى حياة الطفل فى الأربعة أشهر الأولى من عمره ، كما سبق أن أوضحنا .

والآن ما علاقة هذا كله برعاية الطفل ؟ الواقع أن الفروق فى الحالات المزاجية ، التى تلاحظ على المواليد منذ وقت مبكر جداً فى حياتهم ، لها أكثر من مضمون من حيث المسئولية التى تقع على الوالدين فى هذا المجال ، وبالتالى من حيث النمو النفسى للطفل مستقبلاً . فمعرفة الوالدين وفهمهم للحالة المزاجية للطفل تجعلهم فى موقف أحسن من حيث توجيه عملية النمو بالنسبة له . مثلاً إذا كان لدى الوالدين أطفال من النوع « بطيء التسخين » فإن الواجب عليهم عندئذ ألا يتعجلوهم فى تقبل المواقف الجديدة أو التكيف لها . إذ أن ذلك قد يؤدى إلى زيادة مخاوفهم وميلهم إلى الانسحاب من هذه المواقف كلية . ولعل فى النموذج التالى ما يمكن أن نمثل به هذه الحالة . طفل من هذه الفئة فى سن ستة أشهر ، يعرض عليه نوع جديد من الطعام ، أو ، لطروف معينة يحول من الثدي إلى الزجاجاة . المتوقع فى كلتا الحالتين ألا يتقبل هذا الطفل الطعام الجديد أو الأسلوب الجديد فى التغذية بسهولة . الأم - وهى حديث العهد بتربية الأطفال - تحاول أن تفرض الموقف الجديد على الطفل فرضاً ، ولكن الطفل يزداد إصراراً على التمسك ، وقد يلجأ إلى البكاء . تلاحظ الجدة الأكثر صبراً والأهدأ مزاجاً - إن بداية معركة قد ظهرت فى الأفق بين الأم والوليد ، فتعرض على الأم أن تترك لها هذه المهمة . وبشيء من الحساسية والتشجيع والصبر والاستئثار الاجتماعية بشتى الطرق والوسائل (المداعبة والابتسام بدلاً من السلبية والغضب) ، تستطيع الجدة فى النهاية أن تجعل الوليد يتناول معظم الوجبة الجديدة/المعروضة عليه .

ولكن ماذا لو لم يقيض الله لهذه الأم من يقوم بدلاً منها بمساعدة طفلها « بطيء التسخين » على تقبل المواقف الجديدة ؟ الطفل قد يتحول عندئذ إلى ما صار إليه طفل افراضى ولكن اسمه عمر مثلاً . فكلما كان عمر يرفض طعاماً جديداً ، لا يقدمه له أبواه بعد ذلك بالمرّة . وكلما عزف عن الاتصال أو التجاوب مع الأطفال الآخرين حجبته أبواه فى المنزل بعيداً عنهم . فى سن عشر سنوات صار عمر بدون أصدقاء ولا يأكل سوى اللحم المفروم والبيض والبطاطس المقلية .

وبالمثل ، إذا أتينا إلى الأطفال من النوع « صعب المراس » نجد أنهم يكونون فى حاجة إلى رعاية خاصة . وقد اتضح بالفعل أنهم يكونون فى مواقف أحسن إذا ما أحيطوا بمحو

اجتماعى عطوف وإن اتسم بالحزم والثبات . فالتسامح بالنسبة لهؤلاء الأطفال يبدو أنه استراتيجية تربوية خاطئة ، إذا كان ذلك يتضمن تشجيع الطفل على أن يصبح طاغية (أى يستطيع أن يصل إلى تحقيق أغراضه عن طريق الصياح والتشنج .. إلخ) . وعلى ذلك فإن آباء الطفل « الصعب المراس » لابد أن يتعلموا كيف يعضون على نواجزهم ويكظمون غيظهم فيتجاهلون بكاء الطفل فى بعض الأحيان . ذلك أن الاستمرار فى استرضاء الطفل الصعب المراس قد يعلمه أن فى إمكانه أن يحصل على ما يريد بالصراخ الولوجة . أما إذا أحسن تناول الطفل صعب المراس فإن ذلك ، يمكن أن يجعل منه شخصاً إيجابياً جذاباً . على أن ذلك لا يتم إلا بالتدرج وعلى فترة من الزمن طويلة نسبياً .

إن ردود أفعال الآباء وغيرهم على الخصائص المزاجية للطفل لا يقتصر أثرها على سلوكه الاجتماعى فحسب ، بل يمتد ليشمل جميع نواحي النمو الأخرى . فلقد لاحظ توماس وتشيس المشار إلى أبحاثهما فى بداية هذه الفقرة ، إلى أن الأطفال الذين يولدون صعبى المراس يكونون أكثر تعرضاً فى مستقبل حياتهم للوقوع فى العديد من الاضطرابات السلوكية . على أن السبب فى ذلك لا يعود إلى الحالة المزاجية فى ذاتها ، بل إلى التفاعل بينهم وبين والديهم . فإذا كان من المعروف أن سلوك الوالدين يؤثر فى تشكيل سلوك الأبناء ، فإن من الواضح أيضاً أن سلوك الطفل يؤثر على الوالدين - وقد سبق أن وضعنا ذلك فى الفصل السابق . فإذا كان الأمر كذلك فإن من السهل أن نتصور أن سلوك الوالدين نحو طفل صعب المراس يمكن أن يصور سلبياً تماماً كسلوك الطفل نفسه . وبذلك تنشأ حلقة مفرغة من : سلوك سيء من الطفل - يترتب عليه سلوك سيء من الوالدين - يؤدي إلى سلوك أسوأ من جانب الطفل وهكذا .

أما كيف يمكن أن يحدث ذلك فى الحياة الواقعية فقد أمدنا به البحث التبعى « لسامبروف » الذى أشرنا إليه سابقاً . فقد وجد هذا الباحث أن الأطفال الذين صنفوا على أنهم صعبو المراس عند سن ٤ أشهر كانوا الأدنى من غيرهم مرتبة على مقياس الذكاء طبق عليهم عند سن ٣٠ شهراً . ويرى « سامبروف » أن هذا الارتباط يرجع إلى نوع التفاعل بين الطفل والوالدين . فمن ملاحظاته على الأطفال وأمهاتهم عند سن ١٢ شهراً ، وجد سامبروف أن أمهات الأطفال الصعبى المراس كن يملن إلى البقاء بعيداً عنهم أكثر من أمهات الأطفال الآخرين . كذلك كان هؤلاء الأمهات أقل التفاتاً إلى أطفالهن وأقل لعباً معهم وأقل إثارة لهم ، مما كانت تفعل أمهات الأطفال الآخرين . وعلى العكس فإن الأطفال الذين كانت أمهاتهم تقضى معهم وقتاً أطول فى التفاعل الاجتماعى ، حصلوا على درجات أعلى على مقياس الذكاء السابق الذكر . ومعنى ذلك أن الطفل الصعب المراس قد يصرف بسلوكه هذا أمه عنه ، فلا تسعى إلى أن تشغل طفلها فى ألعاب أو نشاطات أو تفاعلات كثيرة ومثيرة . وأن

عدم الاهتمام بالطفل على هذا النحو قد يؤدي إلى انحدار أو تدهور في الكفاءة المعرفية عند الطفل فيما بعد .

باختصار إذن فإن الآباء الذين يأخذون بعين الاعتبار خصائص طفلهم الفردية ويتفاعلون معه على هذا الأساس بإيجابية ، ولا يتركون السلوك الأول لطفلهم يؤثر فيهم بشكل سلبي ، هؤلاء الآباء يستطيعون منذ البداية أن يقيموا بناء شخصية الطفل في الاتجاه السوي بسهولة ويسر . بمعنى أنهم يجعلون الحلقة المفرغة تسير في الاتجاه البناء وليس في الاتجاه الهدام . أما إذا لم يراعوا ذلك فإن الأمور يمكن أن تسير من الصعب إلى الأصعب إلى الأشد صعوبة ، وهكذا . والآن : من فردية الطفل إلى المواقف الحرجة .

مواقف التعلق والانفصال :

في سنة ١٩٥٠ طلبت منظمة الصحة الدولية من جون بولبي أن يدرس الصحة العقلية للأطفال الذين لا يوت لهم . وقد كان لتقرير بولبي المعنون « رعاية الأم والصحة العقلية » تأثير كبير على الفكر المتعلق بأهمية رعاية الأم على النمو النفسي للطفل فيما بعد . وفي هذا التقرير يقول بولبي : « إن ما يعتقد بأنه جوهرى بالنسبة للصحة العقلية هو أن الرضيع والطفل الصغير يجب أن يحاطوا بالدفاء والعلاقة الوثيقة المستمرة التي تمنحه إياها أمه (أو بديل دائم للأم) ، والتي يجد فيها الأثنان معا إشباعاً ومتعة » (Bowlby, 1952) .

ولقد نبعت هذه النظرة أساساً من الدراسات التي تصف الآثار الضارة التي تترتب على إبعاد الرضيع وصغار الأطفال بالمؤسسات . ومع أن الدراسات التالية قد أوضحت أن إبعاد الأطفال بالمؤسسات لا يؤدي في حد ذاته بالضرورة إلى آثار ضارة ، إلا أن بولبي وآخرين (Bowlby, 1973) ظلوا - بناء على ما توصلوا إليه سابقاً من نتائج - يجادلون من أن الانفصال الوقتي المتكرر للأم - كما يحدث في حالة الأم العاملة - قد يؤدي أيضاً إلى نتائج مدمرة بالنسبة للطفل .

إن السؤال عما إذا كان الوجود المستمر للأم لا غنى عنه لنمو طفلها نمواً سوياً ، هو سؤال ملح في هذه الأيام حيث يزداد عدد الأمهات اللاتي يعملن في عالمنا العرنى . وتقرر « هيلين بي » (Bee, 1974) ، التي استعرضت الأبحاث المتعلقة بهذا الموضوع ، أن أطفال الأمهات اللاتي يعملن ، يعانون فقط إذا لم يكن هناك استقرار في الأسرة أو في الترتيبات التي تعمل من أجل رعاية الطفل . فأطفال الأسر المفككة مثلاً يكون احتمال انحرافهم نحو الجناح أكبر إذا كانت أمهاتهم تعمل . ولكن الأمر لا يكون على هذا النحو في حالة الأطفال الذين يأتون من أسر مستقرة متأسكة تخرج فيها الأم أيضاً إلى العمل . كذلك فإن الرعاية غير

المستقرة (أى التى لا يكون فيها بديل ثابت للأم) قد تؤدى بالطفل إلى أن يصبح اتكاليا ومعانيا من قلق الانفصال عن الأم . بينما لا تؤدى الرعاية الثابتة المستقرة بالطفل إلى نفس النتيجة .

ومن ناحية أخرى ففى دراسة قام بها « تيرانس مور » (Moore, 1975) تبين أن الأطفال ، وخاصة الأولاد ، الذين تتولى أمهاتهم رعايتهم طول الوقت يميلون أكثر من غيرهم إلى أن يتمثلوا المعايير السلوكية التى يقرها الراشدون ، وخاصة فيما يتعلق بالضبط الناقى والتحصيل الدراسى . أما الأطفال الذين توفر لهم الرعاية عن طريق بدائل للأم فلا يأتون برأى الكبار فيهم بقدر ما يأتون بفكرة الأنداد عنهم .

ولكن مرة أخرى ، بمثابة البحث فى هذه الناحية ، تبين أن الاستجابة لتوجيه الأنداد دون الكبار لا يترتب على مجرد غياب الأم فى ذاته ، وإنما تنشأ كنتيجة للتفاعلات التى يمارسها الطفل فى أثناء الرعاية البديلة . فإذا ما كانت الرعاية عن طريق وضعه مع مجموعة كبيرة من الأطفال تشرف عليهم راعية واحدة ، فإن الطفل فى هذه الحالة يعانى من الشعور بالاحباط والرفض بدرجة أكبر مما لو كانت الرعاية البديلة من نوع الرعاية الأسرية التى يوضع فيها عدد صغير من الأطفال فى منزل إحدى الأمهات (Prescott, 1973) وكلما قل عدد الأطفال زاد مقدار انتباه الكبار إلى الطفل ، وقلت بالتالى المشاعر السلبية لدى هذا الأخير وما يترتب عليها من سلوك لا توافقى ، كالعناد مثلا ، والعكس صحيح .

ليس هذا فحسب بل قد يكون للرعاية البديلة آثار إيجابية من حيث النمو النفسى للطفل . فقد لاحظت « مارجريت ميد » (Mead, 1954) على أساس من الدراسات العبر - ثقافية ، أن الأطفال الذين يحملون الرعاية من أشخاص عديدين تربطهم بهم علاقة ود ودفع عاطفى متبادل ، هم الأطفال الأحسن توافقا . كذلك تشير الدراسات الأنثروبولوجية إلى أن الأطفال الذين يكونون علاقة قوية بشخص واحد ، كهؤلاء الذين يقتصر علاقتهم على أمهاتهم فقط ، لا يستطيعون أن يقيموا علاقات حميمة فى كبرهم إلا مع عدد محدود من الأفراد . وعلى العكس من ذلك فإن الأطفال الذين ينفصلون مؤقتا عن أمهاتهم ، ولكن يمنحون الحب والاهتمام والرعاية من آخرين يمكن بالفعل أن يصبحوا أكثر سماحة وأكثر حبا للآخرين وأكثر اعتمادا على النفس . وقد سبقت الإشارة إلى مثل هذه الظروف فى علاقتها بقلق الانفصال فى الفصل السابق .

باختصار إذن نستطيع أن نجيب على السؤال عما إذا كان الوجود المستمر للأم أمر لا غنى عنه بالنسبة لنمو طفلها نمواً سوياً . بالآتى :

١ - الأم - بالطبع - هى الاختيار الأول للرعاية .

٢ - إذا غابت الأم فلا بد من حاضن بديل : مألوف وليس غريبا ، محب وليس كارها ، متقبل وليس رافضا ، مستقر دائم وليس متغيرا من فترة إلى أخرى ، وباختصار : حاضنا وليس حارسا .

٣ - كلما تعدد الأفراد الذين يتعلق بهم الطفل ممن يقومون على رعايته كان ذلك أسلم بالنسبة لنموه مستقبلا .

وجماع هذا كله هو أن ما يترتب على الانفصال من نتائج ، يتوقف ضمن أشياء أخرى ، على نوع الرعاية البديلة التي يحظى بها الطفل . ولذا فإنه يجب ، عند ترتيب ظروف مثل هذه الرعاية ، أن يتركز الاهتمام ، ليس فقط على إشباع الحاجات البيولوجية ، بل أيضا على توفير جو متشبع بالاستشارة الاجتماعية والمعرفية مع كثير من الدفء العاطفي والاستقرار في العلاقة بالحاضن . إن ذلك يساعد الطفل على النمو السوي ويحصنه ضد ما يمكن أن يترتب على الانفصال من نتائج سلبية . بل إن مثل هذه الرعاية قد تساعد على زيادة نمو علاقة الطفل الاجتماعية والانفعالية مع أمه الأصلية التي قد تضطربا ظروفها للعمل .

إلا أن نوع الرعاية البديلة ليس هو المتغير الوحيد الذي يجب أن نأخذه في الاعتبار عند التفكير في موضوع الانفصال . فهناك أيضا السن الذي يحدث عنده انفصال الوالدين عن الطفل ، وحالة الطفل الصحية العامة ، والظروف أو الملائمات المحيطة بالانفصال ، وأخيرا نوع الانفصال نفسه : أى ما إذا كان طويلا الأجل أو قصيرا المدى ، وما إذا كان مؤقتا أو دائما .

لقد سبق أن رأينا أن هناك فترة حرجية في حياة الطفل يكون فيها حساسا جدا للانفصال ، وهى الفترة ما بين سن الخمسة أشهر والسنتين . وفى هذه الفترة يجب أن يحاول الأبوان أن يتجنبوا الانفصال الطويل الأجل عن الطفل . ذلك أنه فى هذه الفترة قد يؤدى غياب والد محبوب إلى خلق نوع من الاحساس عند الطفل بالشك وعدم الثقة فى قوة العلاقة التى تربط هذا الوالد به . ويتضح ذلك من سلوك الطفل نحو الوالدين الذين قد تضطربا ظروفهما إلى مثل هذا الانفصال . فقد يعودان فيجدان الطفل وقد عزف عنهما وأصبح أكثر برودا فى علاقته العاطفية بهما .

كذلك يجب أن يحاول الأبوان ألا ينفصلا عن طفلتهما وهو مريض أو فى حالة صحية تحتاج إلى عناية خاصة ، أو كان فى مكان غير مألوف ؛ ذلك أن الطفل فى مثل هذه الحالات أيضا يكون أشد تعلقا بالحاضن الأصل (الوالدين) . وبذلك يصبح شديد الحساسية للانفصال .

والخلاصة إذن في موضوع الانفصال هي أن نتائج الانفصال تختلف باختلاف نوع الرعاية البديلة ، كما أنها تختلف أيضا باختلاف سن الطفل عند الانفصال ، وكذلك حالته الصحية العامة ، والظروف أو الملابس المحيطة به .

هذا ونحب هنا أن نشير إلى أن رعاية الوالد لا تقل أهمية عن رعاية الأم ، فلم يعد صحيحا بعد ذلك المبدأ الذي ظل عصورا طويلة يسيطر على الفكر السيكولوجي والذي ينادى بأن الأم خاصة ، والأنثى عامة ، هن أقدر على تحمل تلك المسؤوليات ، وهن الأكثر أهلية للقيام بدور رعاية الطفولة . فقد يحظى الطفل من أبيه بقدر من الدفء والتفهم والاستشارة الاجتماعية ما قد يفوق كثيراً ما يحظى به من أمه في حالات عديدة ، خاصة وقد أظهر العصر الحديث كيف أن الأم قد أصبحت ، باشتراكها مع الرجل في ميدان العمل مجبرة على فصل وليدها عن دافئ صدرها فترات طويلة من اليوم .

مواقف التغذية والقطام :

من المواقف الحرجة أيضا في رعاية الطفل في هذه المرحلة موقف التغذية والقطام . ويتضمن هذا الموقف جانبين هامين : الجانب الأول هو الأسلوب الذي يواجه به الحاضن حاجة الرضيع إلى الحصول على الغذاء ، في أثناء فترة الرضاعة . والجانب الثاني هو أسلوب قطامه وتوقيته . وإذا كان هدفنا في هذه الفترة - كما سبق أن أشرنا في أكثر من موقع - هو تأمين الطفل وبناء الثقة لديه فيمن حوله وفي نفسه ، كان علينا أن ننظر فيما يتبعه الحاضن عادة ، من أساليب في هذين الجانبين ، لكي نعرف ما إذا كانت هذه الأساليب تؤدي إلى تحقيق الهدف . ثم نرى بعد ذلك كيف تكون النصيحة إذا كانت الأمور لا تسير على ما يرام .

وكان من الممكن أن نجعل كلا من استعراضنا ونصيحتنا من العمومية بحيث يشملها المبدأ الأول من المبادئ العامة التي أوردناه في بداية هذا الفصل ، إلا أن بعض الممارسات التي استقرت في الثقافة وأصبحت عادات ثابتة في هذا المجال ، أو تلك يقوم بها الوالدان بناء على نصيحة من غير المختصين تجعل من الضروري أن نستعرض تلك الممارسات لكي نتعرف على نتائجها ، مما قد يعز على الملاحظ العادي إدراكه . إن الأم المتعدنية اليوم لا يهمها أن يحصل ابنها على طعامه بما يتناسب مع حاجته فحسب ، بل يهمها ، إلى جانب ذلك ، أن يتعود ابنها على تناول طعامه في أوقات معينة وبطريقة معينة . كما أن حياتها هي والتزاماتها هي قد تفرض عليها نظاما أو جدولا معيناً في تغذية طفلها . كل هذه ضغوط لها أثرها في تحديد الأسلوب الذي تتخذه هذه الأم بما قد لا يتناسب وتحقيق نمو الطفل النفسي بشكل سوى . ولننظر الآن في بعض هذه الأساليب .

إذا فرضنا أن الطفل لا يحصل على طعامه عندما يبكي وإنما يترك لبكائه حتى يمين موعد الطعام المحدد تبعاً لجدول جامد لا استثناء فيه ، فماذا تكون النتيجة ؟ أولاً : مثل هذا الأسلوب لا يتمشى مع المبدأ الأول الذى أوضحناه فى فقرة سابقة وهو مبدأ الفورية فى استجابة الأم لمؤشرات التوتر التى تصدر عن الطفل بهدف إزالة هذا التوتر . ثانياً : فإن هذا الأسلوب لا يتمشى أيضاً مع مبدأ الفروق الفردية التى سبق أن تحدثنا عنه ، إذ يعتبر أن جميع الأطفال يمكن أن يخضعوا لجدول ثابت فى الرضاعة وهو ما كان ينصح به خطأً فى الثلاثينات من هذا القرن . وإلى جانب ذلك كله ، فإن مثل هذا الطفل - بناء على قوانين التعلم - قد يتعلم أنه لا يملك شيئاً بإزاء الظروف المحيطة به : لا يملك أن يغير أو يعدل فى البيئة التى يعيش فيها ، وهو بذلك قد يفقد الثقة فى نفسه من حيث القدرة على السيطرة على بيئة كما يفقد الثقة فى اهتمام وتقدير تلك البيئة له .

كذلك إذا فرض أن الطفل لا يحصل على طعام إلا بعد أن يكون الجوع قد اشتد به . مثل هذا الطفل قد يتعلم أن بداية الجوع سوف تؤدى به إلى حالة عنيفة . وعلى ذلك فقد يرتبط الألم الناشئ من الجوع الشديد ببداية الشعور بالجوع ، ويصبح مجرد الشعور بالجوع مثيراً للخوف والانعاج ، كما كان يحدث فى حالات الجوع الشديد . ويمكن أن يكون ذلك أساساً لأن يكتسب الطفل سمة سلوكية عامة هى الانزعاج والاضطراب لظروف الحياة التى قد تبدو عادية ، أى أن يتوقع دائماً حدوث المصائب أو وقوع الشر عند مجرد ظهور بوادر مشكلة فى مواقف الحياة العادية .

ويمكن أن يكتسب الطفل عادات أخرى خطيرة ، إذا ما تكرر إحساسه بالآلام الجوع وهو وحيد مثلاً ، أو فى مكان مظلم أو فى مكان ساكن أو مغلق .. إلخ . فقد يتعلم الخوف من الوحدة ومن الظلام ومن السكون ومن غياب الأم ، والأب ، لارتباط هذه المواقف بالآلام الجوع . وقد يدفعه هذا إلى أن يهرب بالطبع من هذه المواقف المثيرة للخوف فيلجأ إلى الأبوين ليأمنس بهما ، ويصبح تعلق الطفل بأبويه من نوع التعلق غير الآمن (راجع موضوع التعلق فى الفصل السابق) . وقد يعتبر الأبوان مثل هذا التعلق مقلقاً بالنسبة لهما فى الوقت الذى يميلان فيه إلى الهدوء والاسترخاء لذا فقد يلجآن إلى عقاب أبنهما الذى يتشبث بهما لغير ما سبب واضح بالنسبة لهما . وهكذا تسير العلاقة بين الطفل والوالدين فى حلقة مفرغة فى الاتجاه السلبى ، أى من السئ إلى الأسوأ إلى الأشد سوءاً ، وهكذا ، بنفس الطريقة التى حاولنا أن نوضحها عند الكلام عن فردية الطفل .

مثال آخر من أمثلة الممارسات غير الصحية فى مواقف الرضاعة هو ذلك الذى يحصل فيه الطفل على غذائه بشكل غير مريح ، كما يحدث مثلاً عندما تحاول الأم أطعام طفلها دون أن يكون جائعاً ، أو عندما تتم الرضاعة بشكل متقطع غير مشبع . فإذا ما تكبر التواجد مع الأم

بشكل غير مرجح على هذا النحو ، فقد يعزف الطفل كلية عن مثل هذا التواجد ، ليس فقط مع الأم بل مع الآخرين عموماً ، إذ أنه لم يجد الراحة أو الهدوء في وجوده مع الآخر .

وعلى العكس من ذلك كله إذا ما أشبع الطفل كلما أظهر من السلوك ما يدل على أنه جائع ، أى إذا أطعم بناء على جدولته هو الخاص . أنه يتعلم عندئذ أنه يستطيع أن يحصل على نتيجة لما يقوم به (من بكاء مثلاً) ، أى أنه يستطيع أن يؤثر في الظروف المحيطة به . ومؤدى ذلك أنه يكتسب - كما سبق أن أشرنا - مراراً ثقة في نفسه وفي المحيطين به .

لذلك كان أنسب أسلوب للتعامل مع الطفل في مواقف الرضاعة هو ذلك الذى يعتمد على جدول يضعه الطفل بنفسه وليس على جدول نضعه نحن له . ونستطيع عن طريق الملاحظة أن نتعرف على الأوقات التى يبدأ فيها الطفل يشعر بالجوع . ولابد عندئذ أن نستجيب له بمجرد إظهاره لذلك دون تأخير أو تبكير .

على أن الطفل لا يحصل على خبراته المريحة من الأم كمصدر للطعام فقط ، بل أيضاً كمصدر للتعلم عن طريق التلامس الجسدى واحتضان ، وكمصدر للاستشارة الاجتماعية ، عن طريق المداعبة واللعب ، وكمصدر للدفع العاطفى عن طريق الانتباه والاهتمام . ولما كان الحصول على هذه الخبرات لازماً للنمو النفسى للطفل بشكل أولى ، كما سبق أن رأينا ، لذلك كان على الأم أن تجعل من فترة الرضاعة فرصة أخرى لاشباع هذه الحاجات ومقترنة بها ، حتى لو كانت التغذية صناعية ، وإلا كانت الأم أشبه بالأم السلوكية في تجارب هارى هارلو (إذا اقتصر على التغذية دون اشباع الحاجات الأولية الأخرى السابقة الذكر) . ويتضح ذلك أن تكون فترة الرضاعة فترة استرخاء وهدوء واحتضان حار ، فترة يرضع فيها الطفل من أمه الحب والحنان والدفع العاطفى والبشاشة والتقبل وليس مجرد اللبن . ولذا لا يجوز أن يتخلل فترة الرضاعة أى اضطراب أو تقطع أو غير ذلك من المثيرات المؤلمة . كما يجب أن تكون الفترة كافية لخصول الطفل على اشباع كامل ، ليس للجوع فحسب ، بل أيضاً للحاجات الأولية الأخرى . إن بعض الأطفال يميل إلى أن يطيل من هذه الفترة حتى بعد أن يكون قد شبع . والأم التى تستجيب ولو للحظات قصيرة في هذا الموقف ، لمداعبات الطفل ورغبته في اللعب إنما تساعد على تنمية التعلق الآمن والثقة المتبادلة بينهما .

ويشكل الفطام أيضاً موقفاً حرجاً بالنسبة لنمو الطفل في هذه المرحلة . فالفطام بالنسبة للرضاعة ، هو تماماً كالانفصال بالنسبة للتعلم . وكما أن الانفصال فترة حرجية في حياة الطفل في هذه المرحلة ، كذلك للفطام فترته الحرجية . وكما أن الانفصال الدائم في أثناء هذه الفترة قد يؤدى إلى نتائج خطيرة بالنسبة للنمو النفسى للطفل . كذلك الفطام قد يترتب عليه نتائج خطيرة إذا لم يتم في أحسن الظروف المواتية .

إن الطفل في أثناء فترة الرضاعة يكون قد نَمى نحو أمه علاقة انفعالية قوية باعتبارها مصدراً ليس فقط للغذاء بل أيضاً للأمن وللدفء العاطفى والارتياح والاسترخاء ، وهى حاجات أولية لا تقل قيمة بالنسبة للطفل عن حاجته إلى الغذاء . وإلى جانب ذلك فإن الطفل يكون قد نَمى أيضاً عادة قوية ثابتة للحصول على الطعام هى عادة الرضاعة ، أى الغذاء عن طريق الامتصاص . فإذا ما جاء الفطام مفاجئاً ، فإن معنى ذلك بالنسبة للطفل موقفاً صراعياً عنيفاً من ناحيتين : الناحية الأولى هى ناحية العلاقة الوجدانية مع الأم ، إذ يشكل الفطام فصماً لهذه العلاقة في الوقت الذى هو فيه في أشد الحاجة إليها . إن التعلق الآمن والثقة المتزايدة التى تعتبر أساساً للنمو النفسى السوى للطفل في هذه المرحلة تتلقى بمثل هذا الأسلوب في الفطام صدمة قوية قد تترك آثارها في نموه النفسى مستقبلاً . ذلك أن الطفل قد ينشأ بعد ذلك وهو يخشى « لا شعورياً » ، من تكوين علاقات عاطفية مع الآخرين حتى لا يتعرض للأنكار أو الرفض كما حدث في موقفه هذا مع الأم . إن الصدمة النفسية التى يتعرض لها الطفل في هذا الموقف هى - كما سبق أن أشرنا - أشبه بالصدمة التى يتلقاها إذا ما هجره والده أو حاضنته بشكل دائم .

ومن ناحية أخرى فإن الفطام بهذه الصورة يعنى انتقال الطفل فجأة من لون من الطعام مرغوب فيه وعادة قوية في تناوله إلى لون آخر أو طريقة أخرى لم يتعلم الطفل أن يحبها بعد . حقاً سوف يأتى اليوم الذى يتعلم فيه الطفل ذلك اللون الآخر من الطعام وتلك الطريقة الأخرى في تناوله ، ولكن بعد أن يكون قد مر بسلسلة طويلة من الخبرات المؤلمة التى تزيد في زعزعة الثقة بينه وبين المحيطين بدلاً من أن يساعد على بنائها . ففى كثير من الأحيان يصر الطفل على تناول غذائه بالطريقة التى تعودها ، وقد يضرب عن الطعام كلية احتجاجاً على عدم إعطائه الثدي ، ومعنى ذلك أنه يظل مدة طويلة يعانى آلام الجوع . وقد نتظاهر نحن بالانصباع له فتوقعه في خديعة أشد إيلاماً ، وذلك بأن نضع مادة مرة على الثدي ، ونعطيه له حتى لا يقرب منه مرة أخرى . وأحياناً أخرى نضربه إذا أصر على تناول الثدي وهكذا . ولا نظن أننا في حاجة إلى بيان النتائج التى يمكن أن يؤدى إليها هذا كله . ويكفى أن نشير إلى أن العلاقات القائمة بين الطفل ومن يقوم على رعايته لا يمكن أن يتوفر فيها بهذا الأسلوب الحد الأدنى من الأمن أو الثقة التى جعلناها أساساً للنمو النفسى السليم له في هذه المرحلة .

متى وكيف إذن تتم عملية الفطام ؟ الواقع أن البحوث (Whiting & Childs, 1953) التى أجريت على الثقافات المختلفة التى تتيح فترة للرضاعة أطول نسبياً مما يحدث في الثقافات الغربية ، قد أثبتت أن أشد اضطراب ينتج عن عملية الفطام ، هو ذلك الذى يحدث عند الأطفال حول سن ثلاثة عشر شهراً . وبعد هذه السن يبدأ مقدار الاحباط يقل ، ذلك أن الطفل عندئذ يصبح بالتدرج أكثر استعداداً لتكوين عادات جديدة في الحصول على الطعام .

ونحن بملاحظتنا العادية عن الثقافة التي نعيش فيها نستطيع أن نقرر أيضا أن معظم الأمهات لا يقتصرن على الثدي في أثناء سن الرضاعة ، بل يقمن من حين لآخر بأعطائه نوعا آخر من الغذاء . وتزداد نسبة هذا النوع من الغذاء بزيادة سن الطفل ، وهذا يجعله دون شك أكثر استعدادا لتقبل العادات الجديدة في التغذية في سن متأخرة منه في سن مبكرة . وعلى هذا الأساس يمكن أن نقرر بشيء كبير من الثقة ، على الرغم من أن البحوث تعوزنا في هذا المجال ، أن الفطام بالنسبة للطفل لا يحدث الآثار العنيفة التي نحدثنا عنها ، بل على العكس يكون سلساً ومريحاً ، إذا سار على النحو الآتي : أولاً : أن يبدأ الطفل في تناول وجبة جافة بالملعقة تحمل محل رضعة ابتداء من فترة ظهور الأسنان . ثانياً : تزداد تدريجياً عدد الوجبات التي تحمل محل الرضعات وهكذا ، دون عنف ، إلى أن يفطم الطفل تماما . ثالثاً : أن يكون ذلك الفطام التام عند سن الستين تقريبا ، أى عندما يكون مستعدا تماما لتقبل عادات جديدة في الحصول على الطعام ، المضغ بدلاً من الامتصاص . عندئذ يمكن الخروج من هذا العادة إلى تلك بطريقة طبيعية جداً ودون اللجوء إلى حرية وسائل أخرى .

مواقف النوم والراحة :

النوم أيضا من المواقف الحرجة في تنشئة الطفل في هذه المرحلة . فالنوم هام وضروري من ناحية الصحة والنمو الجسمي . وإذا لم ينل الطفل قسطاً كافياً من النوم فإن صحته تتحلل وحالته الانفعالية تتعرض للاضطراب ، كما أن نشاطه المعرفي أيضا قد يعاق بسبب التعب والإرهاك .

وكما أن فترة النوم هامة بالنسبة للنمو النفسي للطفل كذلك فإن توقيت النوم أو مواعده أمر له أهميته . ذلك أن الطفل السليم يكون كثير الحركة شديد النشاط في العادة أثناء النهار . وعندما يأتي المساء يكون التعب قد نال منه بدرجة يحتاج معها بالضرورة إلى أن يبادر بالنوم . فإذا لم ينم ، لسبب أو لآخر ، فإن ذلك قد يعرض صحته وحالته الانفعالية للاضطراب . ليس هذا فقط بل قد يعرض العلاقة بينه وبين والديه أيضا للاضطراب . فالوالدان يكونان في المساء بحاجة إلى الراحة والاستجمام بعد عناء النهار ، وتقل ، نتيجة لهذا ، قدرتهم على تحمل المزيد من مطالب الطفل والاستجابة لحاجاته . وقد تكون النتيجة النهائية هي الثورة على الطفل أو عقابه أو استخدام أى وسيلة أخرى تسعى إلى العلاقة بينهما .

لذلك كله فإن تكوين عادات صحية للنوم بالنسبة للطفل أمر في منتهى الأهمية ، سواء بالنسبة لصحته الجسمية ، أم بالنسبة لنموه النفسي ، أم بالنسبة للعلاقة الآمنة أو الثقة الواجب توفرها مع من يقوم على رعايته . فماذا يفعل الوالدان عادة لكي يحملان طفلهما على النوم ؟ هناك من الآباء - دون شك - من يعمل على معاونة الطفل على تكوين عادات صحية للنوم دون مضاعفات . ولكن هناك الكثير من الآباء أيضا من يعتمد إلى استخدام أساليب قد

لا تعطل فقط تكوين مثل هذه العادات بل قد تؤدي أيضا إلى مضاعفات تسيء إلى النمو النفسي للطفل بشكل عام .

ولنتظر الآن في كل من هذا وذاك :

من الآباء من يقرر أن ينام طفله ، منذ البداية ، وحيدا في حجرته الخاصة . وربما أصروا أيضا على أن يخلق على الطفل باب حجرته حتى يقيمهم ذلك من الأزعاج . وقد يكون منطق هؤلاء الآباء أن مثل هذا الأسلوب ضروري لكي « يتعود » الطفل الاستقلال والصلابة . ولعلهم في ذلك يكونون أقرب إلى النصيحة التي كان يسوقها علماء النفس إلى الآباء في العشرينيات والثلاثينيات من هذا القرن . ولكن لنتظر فيما يمكن أن يترتب من نتائج على مثل هذا الأسلوب .

إذا استيقظ الطفل في مثل هذه الحالات أثناء الليل ، وكان استيقاظه نتيجة لشعوره بألم ما : ألم الجوع أو العطش أو أى سبب آخر ، وأخذ يبكي مستنجدا دون أن ينجده أحد فإن مثل هذا الظرف ، إذا تكرر ، قد يؤدي بالطفل إلى أن يخاف بعد ذلك من هذا المكان . بل قد يخاف من الوحدة ومن الظلام ومن السكون ومن الأماكن المغلقة ومن غياب الأبوين . ذلك أن هذه الأشياء تقترن في خيرة الطفل بالألم ، وتصبح لذلك مخيفة تبعا لقوانين التعلم التي سبقت الإشارة إليها .

إن الملاحظ لطفل في سنته الأولى مثلا وهو واقف في فراشه ، متشبث بجداره ، يبكي في حرقة وحرارة ، وهو وحيد في الظلام في حجرته المغلقة ، أو حتى إذا استطاع تجاوز ذلك الجدار وحبا إلى حيث ينتهي به الطريق أمام حجرة والديه المغلقة أيضا ، ليستطيع أن يتصور إلى أى حد تصل درجة الفزع والخوف التي يكون عليها الطفل في مثل هذه الحالات .

والمهم هنا هو أن الطفل بعد ذلك يميل إلى أن يهرب من كل هذه المواقف المثيرة للانزعاج . وبدلاً من أن « يتعود » الصلابة والاستقلال ، فإنه يصبح أكثر تشبهاً بوالديه (ولا نقول تعلقاً) . فهو غير آمن ولا مطمئن للظروف التي يغيبان عنه فيها - وبالتالي يصبح موقف النوم - الذي ينفصل فيه الطفل عن أبيه - موقفاً من الصعب عليه أن يتقبله ، مما قد يدعو الطفل إلى أن يظل مستيقظاً بالفعل لفترة طويلة من الليل . ثم يتعجب الآباء بعد ذلك لماذا لا يريد الطفل أن ينام .

ويزيد الطين بلة بالطبع أن يستخدم الآباء وسائل عنيفة مع الطفل لاجباره على النوم ، خاصة إذا كانوا يصرون على أن ينام في ساعة معينة . فقد يترتب على أرغام الوالدين طفلهما على النوم أن يزداد شعور الطفل بأنه مرفوض أو غير متقبل ، بما يضعف علاقة التواد المتبادلة بينه وبين والديه . ونحن نعلم أن ذلك يزيد من قلق الطفل من الانفصال . وإذا استفحل هذا

الموقف . وكان لابد للطفل أن ينصاع له فقد يصبح بعد ذلك بارداً غير مبال ، كما سبق أن رأينا في تجارب التعلق والانفصال غير أن الطفل قد يلجأ قبل ذلك ، إلى اتخاذ أساليب مختلفة لجذب انتباه واهتمام الوالدين . فنراه يأخذ في البكاء ، مثلاً ، عندما يقترب موعد النوم ، ونتعجب نحن أن الطفل يبكي بغير سبب ، وفي أحسن الحالات نقول إن الطفل يبكي لأنه « يريد » أن ينام . والواقع أن البكاء لا يكون بسبب « رغبة » الطفل في النوم بل بسبب « عدم رغبته » في النوم لما يرتبط به موقف النوم بجميع الخبرات المؤلمة السابقة الذكر .

وقد يعترض نوم الطفل صعوبات أخرى غير اضطراب الحالة الانفعالية ، مثل المرض أو سوء الهضم مثلاً . ولكن بعض الآباء قد يضم هذه الحالات ، عن غير علم ، إلى قائمة ميوعة الطفل أو تدلله قبل النوم . ولكن معظم الآباء يستطيعون أن يميزوا هذه الحالات وأن يتخلصوا منها فيساعدون بذلك على استجابة الطفل للنوم . ويجرنا ذلك إلى التعرف على الأساليب الإيجابية التي يمكن أن يتخذها الآباء لكي يساعدوا أطفالهم على تكوين عادات صحية في النوم .

كمنبداً أولاً لابد أن نعرف أن تكوين العادة لا يتأق قسراً أو عن طريق العقاب ، بل فقط عن طريق التشجيع واقتراح السلوك المرغوب فيه بكل ما هو محب ، وليس بكل ما هو مؤلم أو مخيف . وفي هذا الإطار يستطيع الأبوان أن يلجأ إلى أساليب متنوعة تتناسب مع سن الطفل في هذه المرحلة . ومن الأساليب التي تساعد الطفل على التهيؤ للنوم ، أن يرتبط النوم بنشاط معين يوحى للطفل بانتهاء النشاط اليومي والاستعداد للذهاب إلى الفراش . ومن هذه الأنشطة مساعدة الطفل على التبول ، وتنظيف الجسم وتغيير الملابس وارتداء ملابس النوم ، كل ذلك في وقت يتسم بالثبات والاستقرار يوماً بعد يوم . هذه العمليات بتكرارها على هذا النحو عند اقتراب موعد النوم ترتبط تلقائياً عند الطفل بموعد النوم ، وتصبح بعد ذلك في ذاتها من العوامل التي تساعد على التهيؤ النفسي للنوم . وهكذا يمكن أن يصبح النوم في ساعة معينة عادة مستقرة عند الطفل دون أن يضطر والداه على ارغامه على ذلك .

وقد يساعد الطفل على النوم أيضاً هدهدته أو أرجحته وهو على كتف الحاضن . كذلك فإن التنعيم والربت على الظهر له تأثير كبير على استرخاء الطفل والتهيؤ للنوم . وأخيراً فإنه لا حاجة بنا إلى تكرار ذكر الظروف التي تعطل تكوين عادات النوم عند الطفل مما سبق أن أوضحناه . ولكن يجب أن نقرر أن استبعاد تلك الظروف هي شرط أساسي لاستجابة الطفل لتكوين هذه العادات ، وأتينا إذا تعاملنا مع الطفل على أساس فرديته ، مع الاعتراف بمحاجاته الأساسية ، فسوف نجد أن الأمور يمكن أن تسير بشكل أكثر سهولة مما نتصور .

التدريب على الإخراج :

من ملاحظتنا للأطفال في هذه المرحلة ، نستطيع أن ندرك أنهم يبدون اهتماما نحو مواد البول والبراز ، نفس الاهتمام الذى يبدونه نحو أعضائهم الجسمية الأخرى وبنفس الطريقة الساذجة التى يبدون بها ذلك الاهتمام . وبنمو القدرة على تناول الأشياء وقبضها واللعب بها ، يستطيع الطفل أن يتناول بيده مواد البراز وأن يلعب بها . ويألها من صدمة عنيفة للوالدين عندما يريان أبنهما المحبوب ، وهو يمسك هذه المواد القذرة ، ويلطخ بها جسمه وشعره وملابسه ، دون أى مبالاة منه أو تحفظ . إن مثل هذا المنظر وحده كفى بأن يجلب سخط الأبوين على الطفل وغضبهما عليه . إن مثل هذا المنظر أو مجرد تبول الطفل أو تبرزه بشكل لا أراى يثير فى أغلب الأحيان قلق الأبوين الشديد . ذلك القلق الذى اكتسباه هما أنفسهما فى ماضى حياتهما فيما يتعلق بمثل هذه المواقف . ولا شك فى أن الطفل لا يريد أن يفقد حب أبويه ، أو رعايتهما له ؛ بل إن مجرد تهديده بذلك يثير عنده توترا شديدا . كما أنه يريد أن يتفادى عقاب الأبوين الذى قد يصل فى بعض الأحيان من الشدة إلى درجة الإحراق أو التهديد به ، ولذلك إن الطفل سرعان ما يقرن هذه المواد القذرة بالألم ، وسرعان ما يصبح منظر هذه المواد ورائحتها ولمسها وكل ما يتعلق بها مثيرا للقلق عنده . وعلى الطفل بعد ذلك أن يتعلم أن يفرغ هذه المواد فى مكان معين مخصص لذلك ، وأن يحافظ على جسمه نظيفا . كما أن عليه أيضا أن يتعلم كبف يقمع كل إشارة أو بيان عن هذه الأشياء ، بحيث يصبح هذا الموضوع خارجا كليا عن نطاق اللغة المتبادلة بينه وبين الآخرين .

وترجع صعوبة التدريب فى هذه الناحية إلى أن الاستجابة المطلوبة من الطفل أن يتعلمها ، هى عكس الاستجابة الطبيعية على خط مستقيم . ذلك أن عضلات المثانة والمستقيم تنفرج بفعل منعكس عندما يمتلئ هذان المكانان بمواد الإخراج . فعندما تتضخم المثانة مثلا لا متلائها ، فإنها تدفع إلى انفرج العضلات حتى يتم تفريغ البول . أما التدريب على عمليات الإخراج فيقتضى أن يحدث العكس تماما ، أى أن يحدث انقباض فى العضلات بمجرد الضغط عليها من مواد الإخراج بدلاً من انبساطها . ليس هذا فقط . بل على الطفل أيضا أن يتعلم أن يقوم ببعض العمليات الأخرى فى أثناء ضغطه على عضلاته حتى تتم عملية التفريغ بالطريقة المطلوبة . فعليه فى البداية مثلا أن ينادى أمه ، ثم عليه بعد ذلك أن يتعلم أن يذهب إلى المكان المخصص للإخراج ، وأن يفك أزراره وأن يجلس على ذلك المكان ، كل ذلك وهو قابض لعضلاته التى تلح عليه بالانفراج .

ثم إن الطفل ليضطر إلى محاولة تعلم ذلك كله ، أحيانا ، فى الوقت الذى لا تكون فيه لغته قد نمت بعد إلى الحد الذى يساعده على فهم تعليمات الكبير . ومعنى ذلك أن الطفل يتعلم هنا بالمحاولة والخطأ . وتعلم التحكم فى الإخراج عن طريق المحاولة والخطأ عملية شاقة

وتحتاج إلى وقت طويل . فعلى الطفل أن يتعلم أن يستيقظ من نومه مثلاً للذهاب إلى المكان المخصص لذلك ، مع أن النوم عملية لذينة . كذلك على الطفل أن يتوقف عن اللعب في بعض الأحيان إذا ما اضطر إلى أن يفرغ مثانته أو أمعائه ، علماً بأنه قد يكون مستغرقاً في لعبه كل الاستغراق ، لما للعب من جاذبية قوية ليس من السهل التخلي عنها . وإلى جانب ذلك فإنه على الطفل أن يعرف كيف يفرق بين الحجرات المختلفة للمنزل ، كل ذلك عن طريق المحاولة والخطأ . والمحاولة هنا معناها أن يتبول الطفل ويتبرز في مكان غير مسموح فيه بذلك . أما الخطأ فمعناه أحياناً العقاب على ذلك الفعل ، حتى يصبح المكان الذي يتميز فيه الطفل أو يتبول مثيراً للخوف ، فيمنعه من هذا الفعل مرة أخرى . وتكرر المحاولات وتكرر الأخطاء معنى ذلك أن يتكرر تبول الطفل أو تبرزه في أماكن غير مسموح بها كالسرير وحجرة الجلوس ، وحجرة الطعام ، والمطبخ وغير ذلك ، ويتكرر عقاب الطفل بالنسبة لكل محاولة من هذه المحاولات الخاطئة .

إن مهمة هذا النوع من التدريب الخاطيء في الواقع ، هي ربط الدافع إلى الأخراج بالخوف حتى يغلب ذلك الأخير على الاستجابة المباشرة لمثيرات الأخراج ، ويعطلها إلى الحد الذي يسمح بمحوها في مكان معين . وإذا يحدث ذلك عن طريق المحاولة والخطأ فإنه يحتاج إلى وقت طويل قد يمتد إلى سنوات عدة يظل فيها كل من الأب والابن تحت ظروف عصيبة من التوتر والصراع ولكن هل يقتصر الأمر حتى عند هذا الحد ؟

إن النتائج التي يمكن أن تترتب على هذا النوع من التدريب عديدة ومتنوعة ، فقد يثير هذا عند الطفل ألواناً كثيرة من الانفعال الشديد ، كالفضب والعناد والاحباط والخوف . وقد يرتبط الخوف الناتج عن عقاب الطفل ليس فقط بالدافع إلى الأخراج بل أيضاً بالمكان نفسه المخصص لعملية الأخراج ، ويحدث ذلك عن طريق عملية تعميم لا يمكن تفاديها في هذه السن المبكرة . فالطفل في هذه الفترة التي يتعلم فيها ضبط العمليات الأخراجية لا يستطيع أن يميز بين الأمكنة التي يسمح لها فيها بالأخراج والأمكنة التي لا يسمح له فيها بذلك . وعلى هذا الأساس قد يتعلم عن طريقة تدريبيه السابقة الذكر أن يضبط نفسه في أى مكان دون تحديد . ومعنى ذلك أن يضبط نفسه في المكان المخصص للعملية ، إذ يحاول أن يمتنع عن الأخراج كلية . ويحدث ذلك بالطبع بطريقة آلية دون وعي ، ولكن الأبوين قد يظنان أن أبنهما يعاندهما ، ويعتمد إلا أن ينفذ تعليماتهما أو يستمع إلى نصيحتهما وإرشادهما .

وإذا فشل الطفل أخيراً في ضبط نفسه بعد الامتناع مدة طويلة عن الأخراج ، فإن مثل هذه الاستجابة الفاشلة تدعم بشدة ، وتميل إلى أن تصبح عادة عند الطفل . ذلك أن الدافع إلى الأخراج بعد فترة طويلة من الامتناع يكون أقوى منه بعد فترة عادية . والتدعيم الذي يحدث عن طريق خفض دافع قوى يكون أقوى من التدعيم الذي يحدث عن طريق

خفض دافع أقل شدة . وعلى هذا النحو تصبح استجابة الفشل في ضبط الأخراج أقوى تدعيماً من استجابة التحكم الإرادي في هذه العملية ، لأن خفض التوتر الذى يحدث عن الأولى أقوى من ذلك الذى يحدث عن الأخيرة . ونظراً لأن الفشل في التحكم في عملية الأخراج مرتبط ببداية الشعور بالضغط على عضلات المثانة والمستقيم ، لذا فإنه يتحول إلى استجابة توقعية . أى أن الطفل يصبح متوقفاً للفشل في ضبط نفسه بمجرد أن يبدأ شعوره بالحاجة إلى الأخراج . والنتيجة هي أن تنفرج عضلاته ، باعتبار أن هذه الاستجابة هي الحل المريح للمشكلة . وبعبارة قصيرة فإن التشدد في معاملة الطفل في سنواته الأولى يعطل عملية التعلم في هذه الناحية بدلاً من أن يساعد على تقدمها .

وقد يبدو الطفل في نظر الوالدين أنه طفل « متمرّد » ، لما يظهر في سلوكه الخارجى بما يوحي بهذا المعنى . ذلك أن الطفل نتيجة لعقاب والديه له على الأخطاء التي يرتكبها في عملية الأخراج ، يصبح خائفاً من رؤية والديه ، ومن سماع أصواتهما نظراً لارتباط ذلك كله بالألم الناتج عن العقاب الذى يصدر عنهما . ولكى يتفادى القلق الناشئ عن هذه المثيرات فإنه قد يسعى إلى الهروب من حضرة والديه ، ويقلل الوقت الذى يقضيه بالقرب منهما بقدر الأمكان . كذلك قد يرد عليهم العدوان بالعدوان فيعضهما أو يصفعهما كما يفعلان معه ؛ وتكون النتيجة بالطبع هي عقاب الطفل مرة أخرى . وبذلك ينشأ الصراع بين النزعات العدوانية وبين الخوف اللاشعورى من العقاب .

وقد يبدو الطفل في نظر والديه أيضاً أنه (ليم) . ذلك أن عقاب الطفل في الأماكن المألوفة التي سبق أن تبول فيها أو تبرز ، قد تجعله يتجنب هذه الأماكن ، كما يتجنب أيضاً رؤية والديه أو الوجود في حضرتهم بقدر الامكان ، وخصوصاً كلما أحس بالدافع إلى الأخراج . ومعنى ذلك أن يلجأ الطفل - هرباً من نوبات القلق - إلى مكان قصي ، أو ركن بعيد من المنزل ، أو مكان خفي عن الأنظار ، ليتخلص فيه من مواد الأخراج ، ويحدث ذلك بشكل آلى بالطبع دون وعى أو شعور من ناحية الطفل . ولكنه قد يبدو للوالدين كما لو كان نتيجة تدبير محكم ، فيزداد بذلك سخطهما على الطفل وعقابهما له .

وقد يتعلم الطفل من معاملته في هذه الناحية أيضاً ، أن هناك شخصاً كبيراً مؤذياً يراه باستمرار ويتبعه بنظراته أينما حل أو رحل . أى أن الطفل قد يشعر أنه مراقب ، فيجعله هذا يكف عن أبداء أى تعبير أو إصدار أى استجابة ، إلا إذا تأكد من أنها صحيحة . ذلك أن الخوف من العقاب قد يعمم على الخطأ أو توقع الخطأ أياً كان . وهذا معناه أن يكف الطفل عن الابتداع أو الخلق أو استحداث استجابات جديدة وقد يكون هذا أساساً لشخصية خجولة ، فاقدة الثقة بالنفس ، بدلاً من شخصية منطلقة استقلالية مبادئة .

كذلك قد لا يميز الطفل بين ما يعاقبه عليه والده وهو التبول والتبرز اللأرأدى ، وبين تصرفه أو سلوكه أو شخصه بوجه عام . وعلى ذلك فقد يتعلم الطفل أنه هو كشخص ، قنر أو عديم النفع أو مذنب ، فيشعر بالخجل والذنب وغير ذلك من المشاعر التى تلازمه بوجه عام .

وإذا كان التدريب على النظافة والتحكم فى عملية الأخراج يتم فى الغالب قبل أن تنمو القدرة اللفظية عند الطفل ، لذلك فإن آثار هذا التدريب ، مما شرحناه سابقاً ، يحدث على مستوى لا شعورى . ولا شك أن كلامنا قد مر بمثل هذه الفترة العصبية ، ولكنه مع ذلك لا يذكر منها شيئاً ، وإن كانت آثارها تبدو مع ذلك فى صور عدة . تبدو فى سماتنا الشخصية الدقيقة ، كما تبدو فى أحلامنا ، كما تبدو فى نظرتنا للحياة وغير ذلك ، ولا شك فى أن ذاكرتنا لا تحتوى على سجل بهذه الحوادث أو الأحداث ، ولكن هذه الحوادث مع ذلك هى التى تتحكم فى مصير شخصياتنا وهى التى تتحكم فى تشكيل سلوكنا .

إن بلور ما يسميه فرويد بالذات العليا توضع عن هذا الطريق ، طريق التدريب على النظافة على النحو الذى سبق أن بيناه . فالمخاوف اللاشعورية ، أو القلق الذى لم يدخل قط ضمن حصيلة الطفل اللغوية ، يرتبط عنده بمثيرات غير مسماه ، وبالتالى غير محددة ، مثل هذه المخاوف أو القلق يستثار مستقبلاً إذا ما تكرر وجود الطفل فى مواقف أو أمام مثيرات مشابهة . ويحدث ذلك بطريقة آلية دون وعى أو تمييز من ناحية الفرد ، وهذا الغموض هو ما يزيد من شدة الفرع وعنف القلق وقسوة الشعور بالذنب . وتكون النتيجة هو ما يسميه فرويد بالذات العليا ، أو الضمير اللاشعورى ، حيث يكون الفرد رازحاً تحت الفرع الشديد الذى لا يعدله فى بعض الأحوال أى فرع آخر (انظر الفصل السابق : فقرة نمو الضمير) .

هنا هو ما قد يحدث نتيجة للتدريب على النظافة إذا حدث ذلك التدريب فى الوقت الذى يكون فيه الطفل معطلا من القدرة على الكلام ، غفلا من القدرة على التمييز ، غير واع أو مدرك للعلاقات التى تربط الأسباب بالمسيبات ، أو المقدمات بالنتائج ، وإذا حدث أيضاً بوسائل عنيفة ومثيرة للقلق . ويعتقد معظم الآباء أن الطفل ما دام قد بدأ ينطق ، أنه يمكنه أن يفهم أوامرنا ، ونواهينا وتعاليمنا وأن يميز بين الخطأ والصواب . على أن هناك من الأسباب الأخرى أيضاً ما نعتقد أنه يدفع الآباء إلى أن يكون اتجاههم محبذاً للتدريب المبكر . فقد يكون ذلك التدريب المحكم تقليداً فى الأسرة ، أو قد يكون نتيجة لنصيحة من جار ، أو قد يكون بسبب تعب الأم من عملية التنظيف وغسل الملابس المتسخة بالبراز أو البول ، وقد يكون بسبب عمل الأم ورغبتها فى أن تتوفر على أمور الطفل الجدية . كل هذه أسباب قد تساعد على تكوين الاتجاه المحبذ للتدريب المبكر . ولكن مما لا شك فيه أن هناك أسباباً تتصل بالقيم والمعايير الاجتماعية والمميزات الشخصية للآباء الذين يحبذون التدريب المبكر ، تجعلهم

يتجهون هذا الاتجاه . على أنه مهما كانت الأسباب التي تدعو الآباء إلى التدريب المبكر فإن ذلك قد يترتب عليه أمور غاية من الأهمية من ناحية تكوين الشخصية للطفل مستقبلا .

فالطفل في السنة الأولى أو ما قبلها لا يستطيع في الغالب أن يدرك معظم ما نريد أن نقله إليه عن طريق الألفاظ ، وإضافة إذا كان ما نريده منه هو أن يقوم بعملية هي عكس ما تدفعه إليه طبيعته التلقائية على خط مستقيم . هذا بالإضافة إلى أن قدرة الطفل (في هذه السن) على التمييز بين الأماكن المختلفة ، وعلى القيام بالعمليات والحركات المطلوبة منه قبل عملية التبول والتبرز مثل خلع الملابس أو المشي أو غير ذلك ، كل ذلك لا يكون الطفل قد اتقنه بعد . وباختصار فإن الطفل في هذه السن لا يكون قد وصل بعد إلى ما يمكن أن نسميه « سن النضج » بالنسبة للقيام بهذه العملية .

وعلى ذلك فكما سبق أن أشرنا فيما يتعلق بسن الفطام ، فإن ما يمكن أن نتوقعه من الطفل في هذه الحالة أيضا هو الشعور الشديد بالأحباط وما يتبع ذلك من آثار غير مستحبة فيما يتعلق بنموه الشخصي مستقبلا . وإذا تذكرنا أن التدريب يأخذ مدة أطول إذا بدأناه في سن مبكرة عن السن المناسبة له ، فإننا نستطيع أن نتصور أيضا مدى الأحباط الذي يمكن أن يقع فيه الأبوان اللذان يبدآن التدريب المبكر ، وما يمكن أن يدفعهما إليه هذا الأحباط من وسائل عنيفة ، إذا لم يستجيب الطفل إلى رغبتهما . وكلما زاد عنف الأبوين في عملية التدريب فإننا نتوقع أن تكون الآثار المترتبة على ذلك من حيث نمو الطفل مستقبلا آثارا أكثر خطورة وأشد ضررا .

كيف إذن نستطيع أن ندرّب طفلا على التحكم في عملية الأخراج مع تجنب جميع تلك المضاعفات ؟ تتضمن الإجابة على هذا السؤال ناحيتين : الناحية الأولى هي الفترة الزمنية المثل ، من عمر الطفل ، التي يجب أن يحدث خلالها التدريب . أما الناحية الثانية فهي أسلوب التدريب أو وسيلته .

في البحث الذي أجرى على ألف أسرة لمعرفة أساليب التنشئة الاجتماعية (إسماعيل وإبراهيم ومنصور ، ١٩٧٤) ، أجابت نسبة ضئيلة فقط ، من الآباء والأمهات على هذا السؤال بشقيه ، أي الفترة الزمنية وكذلك عن الأساليب المتبعة في التدريب على الأخراج ، إجابة تكاد تقرب مما يجب أن تكون عليه الممارسة الصحيحة . أما الأغلبية العظمى فكانت ممارساتهم شبيهة بتلك التي أوردنا أمثلة لها في العرض السابق .

إن الشيء الذي قد لا يعرفه الآباء هو أنه لكي يستطيع الطفل أن يتحكم إراديا في عملية الأخراج ، لا بد أن تكون قد نضجت لديه أولاً المناطق في اللحاء اللازمة للقيام بهذه العملية . ولا يتم ذلك النضج قبل الفترة ما بين السنة والنصف والسنتين من عمر الطفل (Tanner, 1970) .

إن بإمكان الرضع من الأطفال أن يكتسبوا القدرة على تفريغ المثانة عند جلوسهم على الوعاء المخصص لذلك في مرحلة مبكرة جداً عن هذه السن . ولكن ذلك يحدث فقط عن طريق عملية تعلم شرطى (اشرط استجائى - راجع قدرة الطفل حديث الولادة على التعلم في الفصل الثامن) .

إن بعض الأمهات يمكنهن أن يلاحظن أوقات الأخراج ، ويحاولن أن يساعدن الطفل على أداء هذه العملية في الوعاء المخصص ، وذلك بأن يجلسنه عليه قبل ذلك الوقت مباشرة أو حوله . وبتكرار هذه العملية ونجاح الطفل وتشجيع الطفل بأن تبتسم وتظهر رضاها عند أتمام العملية بالصورة التي ترغب فيها ، وهكذا ، قد يرتبط جلوس الطفل على الوعاء باخراج المثانة أو المستقيم أو كليهما ويكتسب صفة المثير الشرطى لأحداث عملية التفريغ فقط .

على أن ذلك لا يعنى أن الطفل عندئذ قد أصبح بإمكانه التحكم الإرادى في عملية الأخراج ، إذ أن ذلك يتطلب الآتى : يتطلب أولاً - إلى جانب نضج المنطقة في اللحاء السابق ذكرها - أن يكون قد تم أيضاً نضج الممرات الغصية الموصلة بين المثانة واللحاء ، وذلك لكى تنقل هذه الممرات إلى اللحاء الإشارة بأن المثانة قد امتلأت . ويتطلب . ثانياً - أن يكون الجهاز العصبى قادراً على أن يعطى هذه الإشارة ، الأولوية على أى نشاط آخر يمكن أن يكون منشغلاً به ، كما يحدث عندما يكون الطفل منهمكاً في اللعب مثلاً . وأخيراً - يتطلب أن يكون الطفل قادراً على الربط بين هذه الإشارة الواردة من المثانة - وبين الحاجة إلى الذهاب إلى المكان المخصص . وكما سبق أن قلنا ، فإن ذلك كله لا يتم - من الناحية الفسيولوجية - قبل أن يكون الطفل قد دخل في الفترة الزمنية الواقعة بين سن السنة والنصف والستين .

إن هذه الحقيقة العلمية على بساطتها ، إلا أن لها أهمية كبيرة جداً . ذلك أنها تتضمن أن الطفل لن يستطيع أن يتعلم - لظروف خارجة عن إرادته - أن يضبط إرادياً عملية الأخراج قبل سن الستين تقريباً . ويتضمن أيضاً أن أى توقع لذلك قبل هذه السن ، لن تكون نتيجة سوى القلق والأحباط لكلا الجانبين : الوالد والطفل . وعلى العكس فإننا إذا انتظرنا إلى أن يكون الطفل قادراً على إعطاء الإشارة بأنه يريد أن يقوم بعملية الأخراج ، فإن ذلك سوف يجعل فرص النجاح أمامه أكبر . وبالتالي ، سوف يشعره هذا بالزهو وبالسعادة لأنه استطاع أن ينجز أمراً يقيمه والداه ويهتمان به أيماً اهتمام . وبذلك يصبح التدريب على الأخراج مصدراً لتنمية الاستقلالية والثقة بالنفس ، بدلاً من أن يكون مصدراً للصراع بين إرادتين غير متكافئتين ، نتيجة الحتمية مشاعر الفشل والحجل والذنب .

هذا عن التوقيت ، أما عن الأسلوب فهو دائماً التشجيع على النجاح وليس أبداً العقاب على الفشل .

خاتمة :

كثيرا ما يتهكم بعض الآباء الذين لا يؤمنون بحقائق علم النفس ، من النصائح التي قد يسديها إليهم هؤلاء الذين يشتغلون به . وهناك بالطبع أسباب سيكولوجية تدعو مثل هؤلاء الآباء إلى مقاومة ما يسدى إليهم من نصائح ، أسباب تتعلق بتكوين شخصياتهم هم أنفسهم - ولقد قامت بحوث عديدة في هذا المجال ، وأظهرت الكثير من عوامل المقاومة هذه . وربما أن المجال لا يتسع هنا للتعرض لهذه البحوث فسوف نكتفى بالرد على ما يقال عموما في هذا الصدد .

إن الافتراض الشائع من بعض الآباء هو ما يجري على لسانهم كالآتي : « لقد تربينا على الأساليب التقليدية ولم يكن هناك من القائمين على تربيتنا من له علاقة حتى بالقراءة والكتابة ، وها نحن قد صرنا رجالا (أو نساء) ولم تفقد عقولنا أو تضطرب نفوسنا . ثم إن علماء النفس أنفسهم - باقراركم أنتم - لا يستقرون على حال . فكل عشر سنوات تقريبا تتغير نصائحهم من النقيض إلى النقيض . ومن يدري ربما تغير ما عرضته علينا هنا أيضا في المستقبل القريب . وأخيراً ، لماذا لم يدمر جيل بأكمله من الأطفال الذين كانوا يربون بأسلوب من الأساليب التي سادت في حقبة سابقة ، إذا كان ما قيل عن هذه الأساليب هو بالفعل على ما وصف به من خطواته ؟ » .

والإجابة على هذا السؤال بل على الاعتراض بأكمله بسيطة جدا . ذلك أن المهم في عملية التنشئة ليس هو السلوك الموقفى للآباء ، بقدر ما هو الاتجاه العام لهم نحو أبنائهم . إن بعض الآباء قد يظن أن خطأ واحداً أو حدثا معيناً يتعرض له الطفل في أثناء تنشئته كفيلا بأن يتمخض عن نتائج مخيفة في المدى البعيد من حياته ، دون النظر إلى الجو العام الذي يحيط بالطفل أو الأسرة .

وإلى هؤلاء نسوق الحقيقة التي توصلت إليها جداتنا بالبداية وبدون تعليم ، والتي قد تكون بالفعل العامل الفارق بين زمان مضى و زمان حاضر . وهي أن الطفل ، حتى الصغار جدا منهم ، كائن قوى نسبياً ، وله من القدرات الثمائية ما يضمن له غالبا مسارا سويا في النمو بشرط :

١ - أن يحمي من أى أضرار جسمية .

٢ - أن يمنح الحب والرعاية من أبوين كرسا حياتهما لتنشئته .

في مثل هذا الجو الأسرى تسير التفاعلات المبكرة بين الطفل والديه بطريقة سلسلة ، ناسجة بذلك شبكة من علاقات التواد المتناغمة المنسجمة بين الطرفين . وعلى أساس من هذه

العلاقات يتحدد قدر كبير من الأمن والأمان والثقة ، التي تعتبر الأساس الأول لباء نفسى
سوى متين . بناء محصن ، إلى حد كبير نسييا ، ضد الهزات التي قد تعترض حياة الطفل
فيما بعد .

وهذا باختصار شديد هو ما استقر عليه رأى علماء نفس الطفل اليوم .

الباب الرابع طفل ما قبل المدرسة

- * مدخل إلى الباب الرابع: كيف نفهم طفل ما قبل المدرسة؟
- * الفصل الثالث عشر: النمو الحركي والمعرفي واللغوي لطفل ما قبل المدرسة.
- * الفصل الرابع عشر: النمو الانفعالي لطفل ما قبل المدرسة.
- * الفصل الخامس عشر: النمو الاجتماعي.
- * الفصل السادس عشر: الطفل واللعب.
- * الفصل السابع عشر: رعاية طفل ما قبل المدرسة.

مدخل إلى الباب الرابع كيف نفهم طفل ما قبل المدرسة

- * مقدمة
- * المواجهة والتناقض
- * متطلبات النمو
- * الاستقلالية والمبادرة في مقابل
الخجل والشعور بالذنب
- * خاتمة

كيف نفهم طفل ما قبل المدرسة ؟

مقدمة :

في أثناء هذه الفترة من الحياة ينمو وعي الطفل بالانفصال والاستقلالية . لم يعد بعد ذلك المخلوق الذي كان يحمل على الكتف أو يحبو إذا كان له أن ينتقل من مكان إلى آخر . صار الطفل الآن قادراً على الانتصاب على رجليه والتحرك بواسطتهما بدرجة كبيرة من الثقة والتلقائية . أصبح أكثر تحرراً وزادت قدرته على النشاط الإيجابي ، بشكل واضح . وإلى جانب ذلك ، أصبحت لديه حصيلة لغوية يستطيع عن طريقها أن يعبر عن نفسه بحرية أكثر . فبعد أن كانت كلماته في بداية هذه المرحلة لا تعدو الخمسين كلمة أو تزيد قليلاً ، تصبح بعد سنة واحدة (أى في سن الثالثة) حوالى ألف كلمة . ولا يصل الطفل إلى سن الرابعة إلا ويكون قد سيطر تماماً على المهارة اللغوية .

ومن خلال خبراتهم المتنوعة يكتشف الأطفال في بداية هذه المرحلة أن الوالدين لا يعرفان دائماً ماذا يريد أطفالهم ، ولا يفهمان في كل مرة حقيقة مشاعرهم ، وأن للأطفال اختياراتهم الخاصة ، ولهم حاجاتهم التي لا يستطيع الآباء أن يستشعروها . وكأني بالطفل بعد اكتشافه هذا بفترة وجيزة يقول : « وما الذي يجبرني الآن على أن أظل مستكيناً طبعاً اتكاليا كما كنت في الماضي . لقد جاوزت الآن مرحلة الالتصاق وأصبح لي كياني المستقل . فلا أجرب إذن هذه القدرة الجديدة على الانفصال والاستقلالية ، فلا أجرب التمرد على كل ما يحول دون حصولي على اشباعاتي » .

ويبدأ الطفل بالفعل في إجراء التجارب لقياس حدود هذه القدرة الجديدة . إنه يتعلم مثلاً أن كلمة « لا » تعني الرفض . ولكن طفل الثانية لا يستعملها فقط ليعبر عن رفضه لما لا يرغب فيه ، بل أنه يقولها رداً على أي شيء يقدم له أو أي اقتراح يعرض عليه ، سواء أكان له رغبة فيه أم لم يكن . وما أسعد طفل الثانية عندما يفعل ذلك . لقد نجح الصغير في اكتشاف قدرته على التأثير على الكبار المحيطين والسيطرة عليهم . وليس هناك من والد لم يلحظ تلك الظاهرة المألوفة عند طفل الثانية : العناد والسلية ، ولكن القليل منهم من يعرف أن هذه الظاهرة هي أكبر شاهد على الحاجة الملحة لطفل هذه السن ، إلى تأكيد ذاتيته وقدرته على الاستقلال والتلقائية .

وبتقدم السن عند طفل هذه المرحلة تعبر هذه الحاجة عن نفسها بأسلوب أكثر وضوحاً ، أسلوب توضحه بصدق عبارة « أنا أستطيع أن أعملها » . أو « أنا أستطيع أن أقوم

بذلك ... ، إذ يصير الطفل باستمرار على أن يقوم بنفسه بعمل الأشياء التي يريد الأبوان أن يقضيها له . وهو لا يقول هذه العبارة كاملة عندئذ بالطبع بل يظل يكرر بتأكيد شديد كلمة « أنا ... أنا ... أنا ... » في كل مرة يريد فيها أبواه أن يلبسها ملابسها مثلاً أو يساعدها في خلعها أو يطعمها أو يجلسها على المكان المخصص للخروج أو ما إلى ذلك ... والواقع أن لدى الأطفال في هذه المرحلة من المهارات المتزايدة والمتنوعة ، ما يمكنهم من أداء الكثير من تلك العمليات البسيطة بالكفاءة اللازمة . وفي كل مرة ينجز فيها الطفل شيئاً من ذلك ، يغمره شعور بالفخر لما يحققه من الاستقلال والذاتية . ذلك أن الطفل عندئذ تتكون لديه صورة عن ذاته أنه قد أصبح كالكبير ، يستطيع أن يتعامل مع المواقف بكفاءة ويستطيع أن يقوم بنفسه بأشياء الكثير من حاجاته .

إن الملاحظ لطفل هذه المرحلة قد يتعجب للقدر الذي زود به من الطاقة والاصرار على بذل الجهد تلقائياً في مثل تلك المواقف . فبمجرد أن يبدأ الطفل في القيام بعمل شيء مثل لبس ملابس النوم مثلاً أو ربط حذائه ، فإنه يظل يحاول جاهداً المرة بعد الأخرى حتى يتمكن في نهاية الأمر من النجاح في القيام بهذا العمل بمفرده . ويا ويل الكبير إذا تدخل في الأمر وحاول أن يساعده . إنه يرفض رفضاً باتاً مثل هذه البادرة الكريمة ... وحتى لو أعيته الحيل وكان مستعداً لتقبل المساعدة ، فإن ذلك يكون فقط في الحدود التي تعينه على تخطي العقبة التي تمنعه من الاستمرار . ثم بعد ذلك يجب أن تخلو له الساحة مرة أخرى ليقوم وحده بكل العمل .

وظفنا في هذه المرحلة لا يجب أن يقصر نشاطه على ما يخصه هو وحده ، بل إن لديه من الطاقة وتنوع الاختصاصات ما يجعله يوسع من دائرة نشاطه هذه بحيث تشمل كل ما يمكن أن يقوم به الكبير . فما أسعده عندما يقوم هو بجر عربة الشاي مثلاً أو دفع المكينة الكهربائية أو المساعدة في ترتيب الفراش أو في كسي الملابس أو طيها أو الأسراع بفتح الباب عند سماع الجرس أو الاستجابة لنداء الهاتف ، وغير ذلك كثير . إن كل عمل من هذه الأعمال يشكل بالنسبة للطفل مباراة كبرى تتحدى حاجته الملحة إلى السيطرة وإثبات الذات .

وحتى بدون أن يكون لديهم هدف محدد ، فإن نشاط الأطفال في هذه المرحلة لا يهدأ . إنهم يفضلون الجري على المشي والصباح على الهمس ، ولا يكفون طوال الوقت عن الحركة والكلام والتخطيط واللعب والسؤال والاستطلاع . فطفلاً إذ يكون مدفوعاً بشكل أولى إلى تحقيق ذاته والسيطرة على البيئة المحيطة ، لا شك أنه يجد في الحركة والاستطلاع ما يؤكد له هذا الشعور . ذلك أن تزايد النشاط سواء في اتجاه الحركة أم في اتجاه الاستطلاع إنما هو اختيار عملي لمدى ما يمكن أن يصل إليه الطفل من كفاءة في سبيل تحقيق ذلك الدافع الأولي .

فالأطفال بمجرد تعلمهم الجرى مثلاً يجدون لذة كبرى في أن يرتعوا حول الحجرة أو عبر الحجرات ، متظاهرين بأنهم خيول جامحة أو سيارات سباق . ولا يوجد طفل عمره أربع سنوات لم يمارس القفز من أعلى المائدة أو من أعلى الدرج . وقد يوحى إليه القفز من مكان عال بالطيران في الجو . وقد يدفعه ذلك إلى استكمال اللعبة فيلف المنشفة حول رقبته ويطرحها وراء ظهره ويتظاهر بأنه رجل الفضاء أو « السوبرمان » . ويتحول القفز إلى طيران ولو لمدة قصيرة . وقد تتحول هذه المهارات الحركية من مجرد ألعاب في ذاتها إلى مهارات تستغل في ألعاب أخرى ، كالملطردة أو لعبة الصيد أو السباق ، أو غير ذلك . وهكذا تستمر هذه الحركات الشيطانية والاندفاع الجنوني في الجرى والقفز طوال النهار وفي كل جزء من أجزاء المنزل ، حتى أن الملاحظ لطفل هذه المرحلة يجد أنه لم يعد يمارس المشيء العادي ، بل إن مشيه قد تحول إلى جرى وقفز في أى مكان يتواجد فيه . إن هذه المهارة الجديدة هي لا شك مصدر سرور لا يقدر بالنسبة للطفل .

وبالمثل في النشاط اللغوي . إن طفل هذه المرحلة لا يكف عن الكلام والسؤال والاستفسار . وحتى عندما يكون وحيداً فإنه يتحدث مع نفسه أو مع الدمى التي يلعب بها . إنه بالفعل قد أصبح ثرثاراً . ولا يروق للأطفال عندما يتكلمون أن يهمسوا . بل هو يفضلون دائماً أن يصيحوا وترن الكلمات في آذان الكبار المحيطين ، كالأجراس ، في كل وقت وفي كل مكان . ويساعد الطفل على ذلك ، النمو المذهل لقدرته على الكلام .

تلك لحظة سريعة عن طبيعة الطفل في هذه المرحلة فماذا عن موقف الأبوين ؟

المواجهة والتناقض :

إن أكثر الآباء صبراً قد لا يلام على ما يبدر منه عندما يصبح هذا النشاط التلقائي من ناحية الطفل مزعجاً . حقا إن الطفل يكون مدفوعاً في ذلك بالحاجة إلى تأكيد ذاته والسيطرة على البيئة واختبار قدرته وكفاءته وزيادة شعوره بالاستقلال ، بل وربما كانت هناك دوافع أخرى . وصحيح أن هذا النشاط يؤدي إلى زيادة التعرف على البيئة المحيطة وتوسيع دائرة الطفل لكل من العالمين المادى والاجتماعى ، ولكن الآباء في الأغلب لا يفلسفون الأمور على هذا النحو . فالوالدان اللذان قد يسعدهما أن يريا أبنهما وقد زادت سرعته في الجرى إلى هذا الحد ، لا يهتملان منظره وهو يلف ويدور حول مائدة الطعام في أثناء تناوله للعشاء ، أو عندما يفعل ذلك الأسرة جالسة للاسترخاء بعد وجبة دسمة ، أو عندما يكون لديهم بعض الزوار . كذلك قد لا يطيق الأب أن يستمع إلى العديد من الأسئلة التي ي مطرح بها طفله عندما يكون مستغرقاً في التفكير أو القراءة ، أو عندما يكون قد وصل إلى المنزل لتوه بعد يوم عمل شاق .

والأمثلة في الواقع متعددة . انظر إلى ذلك الطفل ذى الثلاث سنوات الذى يرفض أن تظل أمه ممسكة يده في الطريق العام ، ويصر على أن يتحرر من ذلك القيد . وربما أفصح في ذلك وكاد أن يندفع ليعبر الطريق في مكان خطر . أو ذلك الذى يختفى عن نظر أبويه فجأة ، ولا تكاد أمه تفتن إلى ذلك وتبدأ في البحث عنه ، حتى تصل إلى آذانها صرخة مدوية من حجرة النوم إنها صرخة المولود الجديد الذى كان نصيبه من أخيه هذا عضه قوية كادت تقتلع جزءاً من لحمه . أمثلة عديدة من السلوك التلقائى الذى يصدر من طفل هذه المرحلة وربما كان من أشدها وقعاً على الأبوين ما يتصل بالأخراج أو بالنواحي الجنسية كاستعمال الألفاظ الخارجة أو العبث بأعضاء التناسل أو ما إلى ذلك .

ولابد هنا من وضع القيود . وتبدأ القيود بالكلام : بالأوامر والنواهي وطلب الكف عن هذا والقيام بذلك . وغالباً ما لا يستجيب الطفل تلقائياً لتلك الأوامر والنواهي . ولكن الطفل الذى يستطيع أن يتكلم هو في نظر والديه يستطيع أن يفهم ، ولابد أن يكون لديه أيضاً تقدير للأمور . فإذا لم يستجب فلا بد من اتخاذ وسيلة أو أخرى لضبط سلوكه التلقائى هنا وتهذيبه بحيث يصل في نهاية الأمر إلى ما تتوقعه منه الثقافة في هذه المرحلة . وهنا تقع المواجهة .

متطلبات النمو :

توقع الثقافة من الطفل أن يكون في نهاية هذه المرحلة قد تمكن من :

- ١ - ضبط النفس ، أى ضبط السلوك التلقائى ، والتصرف بشكل « مهذب » أميل « التعقل » منه إلى الاندفاع ، وتأجيل إشباع الرغبات ، عندما يتطلب الموقف ذلك ، دون ما صراع أو توتر .
- ٢ - السيطرة تماماً على المهارة اللغوية .
- ٣ - استخدام الوحدات الأساسية المتضمنة في النشاط المعرفى ، وهذه الوحدات هى : الشكل العام . الصور الذهنية . الرموز . المفاهيم . القواعد .
- ٤ - النمو الخلقى ، أى تمثل قيم ومعايير الوالدين كاحترام ملكية وحقوق الآخرين والكف عن العدوان غير المشروع وما إلى ذلك .
- ٥ - التوحد مع الدور الجنسى المحدد له بحكم جنسه الطبيعى .
- ٦ - القدرة على اللعب مع الآخرين .

تلك هى المتطلبات الثمائية لهذه المرحلة . وفى سبيل تحقيقها يقع الطفل بين 'فكى الكماشة' : بين دوافع أولية عنيفة وقوية ، تنمو به نحو الاستقلال وتأكيد الذاتية والسيطرة وما يتبع ذلك من نشاط زائد ، وبين ثقافة تقليدية تقيم الحواجز والقيود ، وتضع الضوابط على ذلك النشاط التلقائى . وهذا هو التناقض الرئيسى الذى يقع فيه الطفل فى هذه المرحلة . فماذا تكون النتيجة ؟

الاستقلالية والمبادأة فى مقابل الخجل والشعور بالذنب :

الواقع أن ما يؤول إليه موقف الطفل هذا يتوقف إلى حد كبير على اتجاه الوالدين فإذا كان للطفل أن يصل إلى أى نتيجة إيجابية فى حل هذا الصراع فإن ذلك يستلزم صبراً وتشجيعاً إلى أبعد حد من ناحية الكبار . ذلك أن رغبة الطفل فى النشاط الذاتى فى هذه المرحلة ، عادة ما تكون ملحة ، تتحدى كل نية حسنة للوالدين ، اللذين يجدان أن عليهما واجبات كبيرة لكى يرتفعا إلى المستوى المطلوب . فعليهما أن يتعلما الصبر وأن يمتدحا طفلهما ويشجعاه ويساعدها ، بل أن يمتصا « الاهانات » فى بعض الأحيان ، وأن يظهرها من المشاعر ما لا يشعران به حقيقة ، وأن يسمحا للطفل - مرغمين - بمحاولة القيام بأشياء يعرفان مقدما أن من الصعب عليه القيام بها . فإذا نجح الأبوان فى ذلك كله ، واستطاعا أن يتحملا العبء الشديد فى تشجيع الطفل على ممارسة سلوكه التلقائى ، وتجريب أعمال جديدة باستمرار ، كان الأمل كبيراً فى تنمية الشعور بالكفاءة لديه ، والوصول به إلى الأساس الضرورى للنمو السوى فى المرحلة التالية . إن الأطفال الذين تتاح لهم هذه الفرصة يكتسبون قدراً من الثقة بالنفس بما يجعلهم يجدون متعة كبرى فى التصرف بشكل استقلال والقيام بواجباتهم لهذه المرحلة على أكمل وجه والانتقال من ثم بسلام إلى المرحلة التالية .

على أن بعض الآباء قد لا يستطيع ذلك . وبدلاً من التشجيع قد يعمد هؤلاء إلى النقد والاحباط والاصرار على حجب تلك الخبرات الإيجابية عن الطفل . وتكون النتيجة عندئذ هى نمو شعور جارف من الخجل والشك والشعور بالذنب . وتلك هى النتيجة السلبية التى قد يصل إليها الطفل بنهاية هذه المرحلة . إن مثل هؤلاء الأطفال يفقدون الثقة فى أنفسهم وفى قدرتهم على الأداء ، ويتوقعون الفشل فيما يقومون به .

ولما كانت مثل هذه المشاعر شيئاً مؤلماً ، لذا فإن الطفل ، تجنباً لها ، قد يعزف عن القيام بأى نشاط جديد . وعلى ذلك يصبح اكتساب المهارات الجديدة بطيئاً ومؤلماً ، ويحل محل الثقة بالنفس شعور دائم بالشك فى القدرة على القيام بأى عمل جديد ويرتاح الطفل فقط إلى الأقدام على المواقف المألوفة والتى يكون التصرف فيها معروفاً ومحددأً وحيث يكون احتيال الخطأ فى أدنى حلوده ، وفى هذا تعطيل للنمو . على أننا يجب أن نتذكر أن هذا النموذج هو الحد الأقصى للنمو السلبى فى هذه المرحلة .

إن الأطفال في الظروف العادية يمرون وسط خبراتهم الناجحة المتعددة بخبرات من الفشل لا مناص عنها . ذلك أن أكثر الآباء صبراً ، قد لا يتوانى عن تقريع طفله عندما يقوم ذلك الأخير بازعاج الآخرين ، أو إحداث الفوضى في مكان تواجد . على أن مثل هذه الأحداث قد تساعد الأطفال على أن يقيموا مهاراتهم واستقلالهم تقييماً أكثر واقعية . وتتوقف النتيجة في نهاية الأمر ليس على حدث بالذات ، أو على مجموعة قليلة من الأحداث ، بل على الجو العام الذى ينشأ فيه الطفل . فإذا كان ذلك الجو قد سمح له بتنمية التلقائية والشعور بالكفاءة فإنه سوف يظل مع ذلك « يتساءل » ماذا كان يستطيع أن ينجح في هذا الموقف الجديد أم لا . إلا أنه غالباً ما يكون مستعداً لتجربة نشاطات متعددة .

خاتمة :

وإذن فمهما كان الأمر من ظروف التشقة الاجتماعية وأياً كانت النتائج النهائية لها فإن طفلنا في هذه المرحلة يجد نفسه في واقع نفسى اجتماعى يفرض عليه نوعاً من التناقض لا مناص عنه . والطفل ليس كائناتاً سليماً يستجيب بما يريد منه الآخرون ، بل هو كائن إيجابى ، أى أنه يسمى بإيجابية للحصول على حلول توافقية لذلك التناقض . وعندما نقول « يسمى » فإننا لا نعى بذلك أنه يخطئ عن وعى ، بل نقصد أن ردوده الطبيعية على الأحداث هى عبارة عن محاولات تلقائية (ميكانيزمات) للتخلص من التوتر الذى قد تثيره لديه هذه الأحداث .

وفي محاولات الطفل التلقائية للخروج من نطاق ذلك التناقض المحتوم ، نجد تفسيراً لمعظم الخصائص التى يتميز بها في هذه المرحلة ، سواء كان ذلك في نواحي النمو الحركى أو العقل (المعرفى) أو اللغوى أو الانفعالى أو الاجتماعى ، وسواء في ألبابه أو في ميوله أو في أى مظهر آخر من مظاهر نموه . وسوف تكون مهمتنا في الفصول القادمة توضيح ذلك بشيء أكثر من التفصيل .

الفصل الثالث عشر النمو الحركي والمعرفي واللغوي لطفل ما قبل المدرسة

* مقدمة

أولاً: النمو الحركي

ثانياً: النمو المعرفي

- مرحلة ما قبل العمليات

- وحدات النشاط المعرفي

- العمليات المعرفية

* خصائص النمو المعرفي:

- التفكير الأرواحي

- التمرکز حول الذات

- مشكلة الاحتفاظ

- التكيف الحدسي

- تطبيقات عملية

ثالثاً: النمو اللغوي:

- اللغة وخصائص النمو في هذه

المرحلة

- وظائف اللغة في هذه المرحلة

- اللغة والتواصل في هذه المرحلة

* خلاصة

النمو الحركي والمعرفي واللغوي

مقدمة :

نتناول في هذا الفصل معالم النمو الحركي والمعرفي واللغوي لطفل ما قبل المدرسة . وإذا ان هدفنا من هذا الكتاب بشكل عام ، وفي هذا الباب بشكل خاص ، هو أن نوضح للقارئ الدوافع الأساسية وراء سلوك الطفل في مرحلة حرجية من مراحل حياته ، لذا فقد تجاوزنا عن التفاصيل الدقيقة في تلك المظاهر الثمانية حتى لا نخرج عن ذلك الخط العام . وسوف يلاحظ القارئ ذلك في اختيارنا للمظاهر ذات الدلالة وفي عدم الاختصار على وصفها دون الربط بينها ، بعد ذلك ، وبين الظروف البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي أدت إلى ظهورها ، محاولين في ذلك كله أن نظهر الطفل كوحدة حية متفاعلة ، بحيث يمكن لمن يريد أن يدرس التفاصيل بعد ذلك ، أن يجد أطراً عاماً يمكنه من وضع مثل هذه التفاصيل في مكانها من الصورة العامة .

أولاً : النمو الحركي

إن الزيادة في نضج الجهاز العصبي وقرب النسبة الجسمية من تلك التي يكون عليها الكبير وكذلك الزيادة في قوة العضلات والقدرة على إحداث التآزر بينها ، كل ذلك يوفر الأساس اللازم لزيادة النمو في المهارات الحركية بشكل واضح ، ولو أن التعلم ، في هذه المرحلة يلعب بعد ذلك دوراً كبيراً .

فبمجرد تعلم الطفل المشي تبدأ المهارات الجديدة في الظهور ، وأولها الجري والقفز . ففي سن الثالثة يستطيع الطفل أن يجري بسلاسة أكبر فيسرع ويبطئ ويستدير ويقف فجأة دون أية صعوبة . كذلك يمكنه أن يصعد الدرج بتبديل قدميه دون مساعدة ، كما يستطيع أن يقفز برجليه الأثنين لمسافة قدم واحد .

وتنمو في سن الثالثة أيضاً بعض المهارات الحركية التي تجعل من الطفل كائناً اجتماعياً بدرجة أكبر . فهو يستطيع الآن أن يغسل يديه ويجففها ويطعم نفسه بالمعلقة دون أمانة كبيرة لما يتناول . كذلك يستطيع أن يذهب إلى المراحيض وأن يستجيب للتعليمات الخاصة بذلك . وإلى جانب تلك المهارات الحركية ذات الصبغة الاجتماعية يستطيع طفل الثالثة أن يبنى برجاً من تسع مكعبات وأن يرسم دائرة بعد أن يكرس فقط خطأ مستقيماً ، وأن يبنى جسراً من ثلاث مكعبات .

وبوصول الطفل إلى سن الرابعة يصبح في مكانه أن يقفز من أعلى الدرج أو المائدة أو السلم أو الكرسي أو غيرها . لقد بدأ يتخيل ماذا يمكن أن يكون شبيهاً بالطيران ، ولعله يدرك أن القفز هو أقرب شيء إليه . ولذلك فهو يمارس عملية القفز هذه بمتعة كبيرة . وبعد أن كان الطفل قبل ذلك يمارس الجري للجري ذاته فإنه يمارسه الآن كوسيلة للعب في السباق أو لعبة « المسافة » مثلاً .

وبالرغم من أن سرعة الطفل في هذه السن محدودة بسبب قصر رجليه وعدم اتقان التوازن بعد ، إلا أن ذلك لا يعوق الأطفال عن قضاء وقت طويل في عملية الجري . وإلى جانب ذلك فإن تقدماً كبيراً في المهارات الحركية يتضح أيضاً فيما يتعلق برمي الكرة . فبعد أن كان الطفل في سن الثانية أو الثالثة يقذف الكرة بكل جسمه ، أصبح الآن في مقدوره أن يدفع بذراع مستقل إلى الوراء ليدفع بالكرة إلى الأمام دفعة قوية .

وفي سن الخامسة يستطيع الطفل في المتوسط أن يحقق قدراً كبيراً من التوازن ولذا فإن لعب الكرة مع طفل في سن الخامسة يصبح أكثر متعة بكثير من لعبها مع طفل في سن الرابعة . على أنه ليس قبل سن السادسة أن يستطيع الطفل أن يحقق تآزراً كافياً بين العين واليد

والتوقيت والسيطرة على الحركات الدقيقة ، لكي يصل بذلك إلى أظهار مهارة حقيقية في هذه اللعبة ، على أن بؤادر السيطرة على العضلات الدقيقة تبدأ في الظهور عند سن الخامسة حيث يستطيع الطفل أن يرسم خطوطاً مستقيمة في كل الاتجاهات ، كما أنه يحتاج فقط إلى ٢٠ ثانية لكي يلقي باثنتي عشرة حبة في زجاجة .

وعلى وجه العموم فإن طفل هذه المرحلة تنمو لديه العضلات الكبيرة بدوكة أكبر بكثير من العضلات الصغيرة ، لذا فإن المهارات الحركية لديه هي تلك التي تستخدم فيها هذه العضلات وليست تلك التي تحتاج إلى استخدام العضلات الدقيقة . ومن هذه المهارات إلى جانب ما ذكرنا : السباحة والتزحلق والرقص وغيرها . ويبدأ الأطفال في هذه المرحلة غراماً شديداً باستخدام أجسامهم في القيام بهذه المهارات . كما أنهم يتعلمونها بسهولة كبيرة عندما تتاح لهم الفرصة لذلك ، ذلك أنها تؤكد لديهم الشعور بالكفاءة والذاتية .

على أن واحدة من تلك المهارات قد يكون لها دلالة خاصة بالنسبة لطفل هذه المرحلة ، تلك هي مهارة ركوب الدراجة ذات الثلاث عجلات . وترجع أهمية هذه الآلة بالذات إلى أنها توفر قدراً كبيراً من إمكانية الأسراع والأستدارة والعودة إلى الوراء ، ثم استخدام البوق . كما أنها تساعد الطفل على التمثل بالكبار ، وبالأكثر سناً من الأطفال . وسرعان ما يربط لطفل في هذه المرحلة بين دراجته والدراجة العادية ، وكذلك السيارة . وبالإضافة إلى ذلك فإن الدراجة الثلاثية العجلات تجمع ما بين متعة الحركة والاستثارة الناجمة عن المخاطرة والاستقلال . ذلك أن هذه الآلة هي أول شيء من مجموعة الأشياء التي ترمز إلى المزيد من الاستقلال عن الأسرة والمزيد من التوحد مع الأنداد .

ثانيا : النمو المعرفى

بدخول الطفل هذه المرحلة ، ينتقل نقلة أساسية من حيث النمو المعرفى . ذلك أنه بعد أن كان « يفكر بجسمه » يصبح الآن « يفكر بعقله » . وهى نقلة لا تميز فقط هذه المرحلة عما قبلها ، بل تميز النمو المعرفى عند الطفل فى المراحل التالية أيضا . بعبارة أخرى يكتسب الطفل بانتقاله إلى هذه المرحلة خاصية المعرفة كإنسان ، وهى استخدامه للرموز ، لغوية كانت أم غير لغوية . غير أن الحدود التى يمكن أن يصل إليها فى هذا الاتجاه تجعل الفرق لا يزال شاسعاً بينه وبين الراشد الكبير ، بالرغم من أنه قد يبدو كذلك فى نظر الكبار المحيطين . والواقع أننا لكى نوضح معالم النمو المعرفى لهذه المرحلة . لابد أولاً أن نبين الفرق بينها وبين المرحلة السابقة .

لقد تركنا طفل المهد وقد كَوّن مفاهيم ثابتة عن الناس والأشياء ، واستطاع أن يحل بعض المشكلات البسيطة التى تواجهه ، واستطاع أن يقوم بعملية تصنيف للأشياء التى حوله ، أى أن يدرك أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الأشياء بعضها وبعض ، واستطاع أن يحتفظ ببعض الآثار لما يقع على حواسه من مثيرات ، واستطاع أن يدرك العلاقة بين الأسباب والمسببات ، مما ورد تفصيله جميعاً فى فصل سابق من هذا الكتاب .

إلا أن الحصيلة المعرفية لطفل المهد لا تعدو فى الواقع عن كونها مجموعة من الاستراتيجيات لردود الأفعال نحو الأشياء والأشخاص ، أو بتعبير بياجية ، أن « ذكاء » الطفل فى هذه المرحلة يتلخص فيما يكونه من « أنساق » (Schemes) للأفعال وتطوير لهذه الأنساق . ويحدث ذلك كله دون استخدام للألفاظ أو الرموز . فمعرفة طفل الستة أشهر بالشخصية مثلا تتلخص فى الأفعال التى يقوم بها نحوها : عضها وهزها ورميها إلخ . وقد يستمتع الطفل عندما يهز الشخصية فتحدث صوتاً فيتعلم أن يستمر فى تكرار هذا النشاط لكى يطيل من أحداث نفس هذا التأثير السار . ويكتسب الطفل بذلك نسقا حركيا نحو الشخصية وهو أن يقوم بهزها كلما وقعت فى متناول يده .

ولكن لنفرض أن هذه اللعبة قد وقعت من طفلنا هذا (ذى الستة أشهر) على مرمى منه ولكن بعيدة عن متناول يده . ليس أمامه فى تلك السن إلا أن يبكى لكى يحصل عليها ولكن بتقدم السن فى نفس مرحلة المهد (فى سن سنة إلى سنة ونصف مثلا) ، يصبح بإمكانه أن يقوم بمحاولات عشوائية للحصول عليها . وقد تصدر منه بالصدفة حركة ، مثل جذب الملاءة مثلا ، فيجد أن اللعبة تقترب . إنه على أبواب تعلم نسق جديد : جذب الملاءة للحصول على اللعبة الموجودة على طرفها الآخر . وقد يستخدم الطفل هذا الفعل فى مواقف

أخرى . وهكذا تتكون حصيلة الطفل المعرفية في تلك المرحلة (مرحلة المهد) من مجموع هذه الأنساق الحركية (Action Schemes) التي يكتسبها عن طريق « المواءمة » (Accommodation) (أى الميل إلى التغير كاستجابة للبيئة) ، ثم « الاستيعاب » (Assimilation) (أى إدماج عناصر من العالم الخارجى ضمن نشاط الطفل الذاتى) . بعبارة أخرى ، فإن معرفة الطفل في تلك المرحلة ، تنحصر فيما هو موجود (حاضر) وآتى (مباشر) من أشياء وأفعال : إنه يفكر بجسمه أى عن طريق نشاطه الحركى وليس عن طريق نشاطه العقلى .

إلا أنه في قرب نهاية تلك المرحلة (الحسية الحركية) ، أى فيما بين السنة والنصف ، والستين من عمر الطفل تقريبا ، وهو ما يسميه بياجيه بالطور السادس من المرحلة الحسية الحركية ، يصل الطفل إلى فهم تام لدوام الأشياء أى يكتمل لديه مفهوم دوام الشيء (انظر الفصل التاسع من هذا الكتاب) ومعنى ذلك أن صورة ذهنية عن الشيء تكون موجودة لديه في حالة غياب الشيء نفسه . وعندئذ فقط ، يكون في استطاعة الطفل أن يفكر بعقله وليس بجسمه .

ونضرب لذلك مثلا : طفل عمره سنتان بيده كوب عصير أو ما أشبه . يريد أن يفتح الباب ويده الكوب ، لا يستطيع . يضع الكوب على الأرض لكي يفرغ يديه الاثنين ليستخدمهما في فتح الباب . وفي أثناء تركيز نظره على الباب ، يُكَوِّن في نفس الوقت صورة ذهنية عن فتح الباب ، وعن كوب العصير الذى يعترض الطريق (ولا تنسى أن ذلك لا يمكن أن يحدث قبل أن يكتمل مفهوم دوام الشيء) . وعند هذه النقطة ، وليس قبل ذلك ، يستطيع الطفل أن يحل مشكلاته عن طريق تكوينات « عقلية » : صوراً ذهنية كانت أو رموزا ، كبدايل للأشياء ذاتها . بعبارة أخرى فإنه لا يكون عندئذ في حاجة إلى الوجود الطبيعى للأشياء لكي يستطيع أن يدركها أو يتعامل معها أو يحل المشكلات المتعلقة بها . تلك هى الخاصية الرمزية التى يتميز بها تفكير الطفل في هذه المرحلة والتى تجعلنا نقرر أن الطفل هنا يفكر بعقله بدلا من جسمه .

والطريف في هذا الموضوع أنه قد اكتشف أخيراً أن القردة العليا (الشمبانزى والغوريلا) تمر هى الأخرى بنفس المرحلة الحسية الحركية التى يمر بها الطفل الإنسانى (Chevalier, Skolnikoff & Kids, 1979) . على أنه بمجرد وصول القردة إلى اكتمال مفهوم دوام الشيء فإن نموها العقلى يتوقف ، في حين يستمر النمو العقلى للطفل الإنسانى بعد هذه المرحلة ، وذلك فيما يبدو بفضل قدرته على استخدام الرموز اللغوية (انظر الفصل العاشر من هذا الكتاب) .

مرحلة « ما قبل العمليات » (Preoperational) :

وينمو القدرة على استخدام الصور الذهنية والرموز عند الطفل ، فإنه يدخل في رأى يياجية إلى مرحلة ما قبل العمليات ، وهى المرحلة التالية للمرحلة الحسية الحركية ، وتبدأ من الثانية حتى السابعة تقريبا ، وقد أطلق يياجية على هذه المرحلة اسم مرحلة ما قبل العمليات لأن الطفل - فى رأيه - لا يكون - بعد - قد اكتسب القدرة على القيام بالعمليات المنطقية التى تتصف بها المراحل التالية فى النمو العقلى . ذلك أنه مع بداية التمثيل الرمزى للبيئة ونمو القدرة على التصور ذهنى للأشياء والأحداث ، فإنه يتكوّن لدى الأطفال مفاهيم غير ناضجة يسميها يياجية ما قبل المفاهيم (Preconcepts) . مثلا : قد يكون لدى الأطفال فى هذه المرحلة فكرة عامة أن الطيور لها أجنحة وتطير وغالبا ما توجد على الشجر ، أو أن السيارات لها عجل وأبواب وتوجد فى الشوارع ، إلا أنهم لا يستطيعون أن يميزوا بين الأنواع المختلفة من الطيور أو السيارات .

وبمجرد وصول الطفل إلى هذه المرحلة ، تأخذ القدرة على استخدام الرموز والصور الذهنية فى الأزداد بشكل واضح وبسرعة كبيرة . فتزداد قدرته اللغوية زيادة هائلة ، ويصبح فى إمكانه أن يتصور أساليب جديدة للعب الإبداعى وبذلك يقضى معظم وقته فى ذلك النوع منا للعب الأيهامى الذى يعتمد على الرموز والصور الذهنية ، كذلك يصبح التقليد والمحاكاة هى الأسلوب السلوكى المميز للطفل هذه المرحلة ، بما يتضمنه ذلك من قدرة على التذكر الرمزي لسلوك سبق أن رآه عينيا فى نموذج الأصيل . وهناك إلى جانب ذلك أحلام الطفل ورسومه التى يعبر فيها بأسلوب رمزي عن خيالاته الذاتية .. وهكذا . وإن كان ذلك كله يعنى شيئا فإنما يعنى أن هناك نشاطاً معرفياً يتوسط ما بين مثيرات تقع على حواس الطفل واستجاباته الآجلة لهذه المثيرات . ولعله يكون من الأجدر بنا عند هذه النقطة أن نعرف شيئا عن ذلك من النشاط المعرفى قبل أن نحدد خصائصه ووظيفته فى حياة الطفل النفسية فى هذه المرحلة .

فى دراستنا للنشاط المعرفى لابد لنا أن نميز بين مفهومين أساسيين : « الوحدات » و « العمليات » . وتقريبا معنى هذين المفهومين إلى الأذهان نضرب مثالا لما هو حادث فى الكيمياء مثلاً : هناك الوحدات التى تسمى « الجزيئات » ، التى تتدخل فى « العمليات » المختلفة مثل الكثافة والتبلور وغيرها . مثال آخر يمكن أن نشته من السياسة : فهناك « الوحدات » وهم الناس أو الأفراد الذين يساهمون فى « عمليات » مثل التصويت أو عمل القوانين . والآن ماذا نقصد فى النشاط المعرفى « بالوحدات » وماذا نقصد « بالعمليات » .

وحدات النشاط المعرفي :

يستطيع طفل ما قبل المدرسة أن يستخدم جميع وحدات النشاط المعرفي الخمسة وهي : الشكل التصوري العام ، والصور الذهنية ، والرموز ، والمفاهيم ، والقواعد ، وفيما يلي تعريف لكل وحدة من هذه الوحدات :

الشكل التصوري العام : (Schema) وهو طريقة « العقل » في تصوير المظاهر الهامة أو الملامح المميزة لحدث ما . وهو في ذلك أشبه من بعيد ، بما يخرج لنا رسام كاريكاتوري للوجه مثلاً . ذلك أن مثل هذا الرسام يبالغ دائماً في الملامح المميزة . وعلى هذا الأساس نستطيع أن نتصور أن الشكل العام للأب عند طفل رضيع مثلاً ، يمكن أن يؤكد على اللحية والرأس الأصابع ، إذا كانت هذه هي الملامح المميزة للأب . والشكل العام لدينا نحن الكبار عن المسجد الأقصى مثلاً ، قد يؤكد على قبة الصخرة باعتبار أنها أبرز ملامحه ، وهكذا . والأشكال العامة ليست قاصرة على الناحية المرئية فقط ، بل يمكن أن يقوم أيضاً على أساس خبرات حسية أخرى ، كالشم مثلاً بالنسبة للورد ، أو اللمس بالنسبة لورق الصنفرة ، وهكذا . ويجب ألا نخلط بين « الشكل العام » هذا كوحدة معرفية وبين « الفكرة » . فإذا كانت طفلة ما شكلاً عاماً عن الأم مبنياً على أساس رؤيتها لها وهي ترضع أخاها الأصغر ، فليس معنى ذلك أن في استطاعتها أن تكون شكلاً عاماً عن الحنان أو التغذية . ذلك أن الحنان أو التغذية هما من « الأفكار » المجردة وليس من الأحداث الطبيعية الحية وهذه التفرقة هامة جداً لأنها توفقنا على حقيقة القدرات الموجودة لدى الطفل في هذه المرحلة .

ولدى أطفال هذه المرحلة قدرة هائلة على تخزين « الأشكال العامة » . فقد عرض على مجموعة من الأطفال في سن الرابعة ٦٠ صورة على مدى يوم واحد . وكانت كل صورة تعرض على الطفل لمدة ثانيتين . وفي اليوم التالي عرض على هؤلاء الأطفال ١٢٠ صورة ، ٦٠ منها كانت هي الصور التي عرضت عنهم في اليوم السابق وطلب من هؤلاء الأطفال أن يحددوا الصور التي سبق أن عرضت عليهم . وكانت النتيجة أن الطفل المتوسط أجاب إجابات صحيحة في ٨٠٪ من الحالات (Kagan & Klein, 1973) .

الصور الذهنية : الصور الذهنية هي تمثيل أكثر تفصيلاً وأشدّ وعياً من الشكل التصوري العام . فهي أشبه بصورة كاملة عن الشخص في حين أن الشكل التصوري العام هو أشبه بصورة كاريكاتورية له . ويبدو لذلك أن طفل المهد ليست لديه صور ذهنية بهذا المعنى ، بل مجرد أشكال تصورية عامة .

وتساعد الصور الذهنية للطفل على أن يجيب عن أسئلة مثل : « هل للفيل آذان ؟ » وبالرغم من أن الكبار يمكنهم أن يقولوا نعم كإجابة فورية على هذا السؤال فإن طفل ما قبل

المدرسة يشعر بأنه في حاجة إلى أن يستحضر صورة ذهنية قبل أن يستطيع أن يحل هذه المشكلة (Kosslyn, 1976) .

الرموز : بينما تعتمد الأشكال التصورية العامة والصور الذهنية على النواحي المادية لأحداث إدراكية معينة ، نجد أن الرموز عبارة عن طرق جزافية لتمثيل (تصوير) أحداث عينية ، أو صفات الأشياء والأفعال ، أو الخصائص المميزة لها . مثلاً يعرف طفل ما قبل المدرسة أن الجمجمة والعظمتين المتقاطعتين ترمز إلى الخطر وأن إشارة المرور الحمراء ترمز إلى الوقوف والخضراء إلى السير وهكذا . كذلك فإن طفل هذه المرحلة بإمكانه أن يتعامل مع الأشياء باعتبار أنها رموز . بل إنه يفرق في ذلك ، سواء في أثناء ما يسمى باللعب الإيهامي ، أو عندما يقوم بتقليد الكبار . ويستغرق هذا النشاط الرمزي التخيل معظم وقت الطفل في هذه المرحلة فعندما يقدم لك طفل قطعة من الصلصال مثلاً على أنها كهكة ويطلب منك أن تأكلها ، أو عندما يجعل من أبريق الشاي اللعبة أبريقاً حقيقياً مليئاً بالشاي ويصب منه ويتظاهر بالشرب ، أو عندما يجعل من قلم طويل وقلم قصير كائنات تمشي وتحدث كما لو كانت أبا وطفلة ، أو أخيراً عندما تمسك طفلة بدميتها وتجعل منها ابنتها وتظاهر هي بأنها أمها فترضعها أو تلبسها أو تضربها في كل هذه المواقف ، يمارس الطفل نشاطاً تخيلاً رمزياً يتميز به سلوكه في هذه المرحلة . ويحصر يياجيه النشاط التخيلي الرمزي للطفل في هذه المرحلة في خمسة أشكال هي : التقليد في غير وجود النموذج ، واستحضار الصور الذهنية للأشياء في حالة غيابها والرسم التخيلي ، واللعب الإيهامي ، واللغة (Piaget, 1970) .

إن هذه الوظيفة الرمزية في نمو الطفل المعرفي في هذه المرحلة تجعله يأخذ بعداً جديداً هاماً يختلف تماماً عنه في مرحلة المهد . وتؤدي هذه القدرة الجديدة وظائف متعددة في حياة الطفل في هذه المرحلة . فهي تساعد على أن يزاول نشاطه بمستوى جديد . فقد أصبح نشاطه الآن غير مقصور على البيئة المباشرة ، بل أصبح بإمكانه أيضاً أن يتناول الماضي والمستقبل وأن يتحدث عن الأشياء غير الحاضرة . ذلك أن بإمكانه الآن أن يصور شيئاً أو حدثاً غير موجود « هنا والآن » ، عن طريق كلمة أو أي رمز آخر . ليس هذا فقط بل إن مثل هذا النشاط المعرفي يؤدي للطفل وظائف أخرى غير معرفية . وسوف نفيض في تفصيل ذلك عند تتبع هذا النشاط في مجالاته المختلفة التي سبق أن أشرنا إليها وهي المجال اللغوي والمجال الاجتماعي (التقليد) ومجال اللعب وكذلك في الأحلام وفي الرسوم التي يقوم بها الطفل .

المفاهيم : المفهوم هو مجموع الصفات المشتركة بين « أشكال تصورية عامة » أو « صور ذهنية » أو « رموز » . فمفهوم الكلب مثلاً يشير إلى مجموع الصفات أو الخصائص التي قد تجمع بين وجود الشعر والذيل ووجود أربعة أرجل واستطالة الوجه والنباح

مثلا . وعلى هذا النحو فإن « الحيوان » و « الإنسان » و « الطعام » كلها مفاهيم تعبر لا عن حدث معين بالذات وإنما عن صفة أو صفات عامة تجمع بين عدد كبير من الأحداث .

على أننا يجب أن نتذكر هنا ملاحظة يياجية عن المفاهيم التي يكونها الطفل في هذه المرحلة ومدى قصورها عن أن تكون ممثلة تمثيلاً واقعياً كاملاً للأشياء التي تعبر عنها . فهي في الواقع تمثل معرفة الطفل عن هذه الأشياء . ومعرفة الطفل في هذه المرحلة - كما سنوضح فيما بعد - هي من القصور والذاتية بحيث نجعل من المفاهيم التي يكونها الطفل شيئا بعيداً جداً عن الموضوعية . ولنضرب مثلاً بالكلب مرة أخرى . إن مفهوم « الكلب » بالنسبة لطفل ما قد يثير إلى مخلوق صغير ذى شعر كثيف اقرب منه وأخذ يلحق يديه ويبرز له ذيله ، في حين أن نفس الكلمة قد ترمز بالنسبة لطفل آخر إلى ذلك الوحش الكاسر الذي هجم عليه مرة وأثار لديه ذعراً شديداً . حقا إن كلا المفهومين يتضمن عناصر مشتركة : أربعة أرجل وذيل وقطرة على الجرى ونباح ... إلخ . إلا أن مفهوم كل من الطفلين عن الكلب يختلف عن مفهوم الآخر . ويرجع ذلك إلى أن المفاهيم عند الأطفال لا يرجع تكوينها إلى الصفات الموضوعية للأشياء بقدر ما يرجع إلى معرفة الطفل عن هذه الأشياء ، أو بمعنى آخر خبرته الذاتية بها (ألا تقع نحن الكبار في نفس الشيء أيضا عندما تتعلق المفاهيم بالأفكار المجردة كالحرية والديمقراطية وغيرها ؟) .

القواعد : القاعدة أساسا هي عبارة تتعلق بالمفاهيم ، أى تتناول المفاهيم في علاقات مع بعضها البعض . بمعنى آخر ، هي أحكام تصدر بشأن هذه المفاهيم ، شأنها في ذلك شأن القضايا المنطقية التي تتناول مفهوماً معيناً في صورة موضوع ومفهوماً آخر في صورة محمول ، مثلاً « الماء رطب » ، « الشتاء بارد » ، « النار تحرق » . ولا شك أن هذه الأحكام ، أو القواعد ، شأنها شأن المفاهيم تختلف في مدى دقتها واتساع دائرتها باختلاف مراحل النمو . وسوف نعرض فيما بعد لطبيعة الأحكام العامة أو القواعد التي تصدر من الطفل في هذه المرحلة . على أن ثمة ملاحظة نريد أن نسوقها هنا ، وهي أن كلا المفاهيم والقواعد تنمو بناء على عمليات معرفية أشد بساطة قبل أن تصبح وحدات معرفية تدخل في عمليات أخرى أكثر تعقيداً . كما أن جميع الوحدات المعرفية ليست ثابتة ، بل تخضع لعملية تطور مستمرة في داخل النشاط المعرفي العام . وعلى ذلك فلا يوجد حد قاصد جامد بين الوحدات المعرفية والعمليات المعرفية على أن ذلك قد يتضح بدرجة أكبر عندما نتحدث عن العمليات المعرفية ذاتها .

العمليات المعرفية :

يتضمن النشاط المعرفي كما سبق أن أشرنا وجود عمليات معرفية إلى جانب الوحدات المعرفية . ويمكن حصر تلك العمليات فيما يلي : الإدراك ، والتذكر والاستدلال والتبصر

والاستبصار . وبالرغم من أن هذه المصطلحات تعتبر مألوقة إلى حد ما ، إلا أن تعريفها بعبارة معدة سوف يساعد بلا شك على زيادة الأيضاح عندما يتحدث من خصائص النشاط المعرفى سواء فى هذه المرحلة أو فى المراحل التالية . وفيما يلى تعريف مختصر لكل عملية من هذه العمليات :

الادراك : هو العملية التى تشير إلى استخلاص وتنظيم وتفسير البيانات التى تصلنا من كل من البيئة الخارجية والبيئة الداخلية عن طريق الحواس .

التذكر : هو العملية التى تشير إلى اختزان واستدعاء المعلومات التى تأتينا عن طريق الادراك .

الاستدلال : هو العملية التى تشير إلى استخدام المعرفة فى اجراء الاستنباط والوصول إلى النتائج .

التجربة : هو العملية التى تشير إلى تقييم الأفكار والحلول من حيث الكيف .

الاستبصار : ويشير إلى اكتشاف علاقات جديدة بين وحدتين أو أكثر من المعرفة^(١) .

والآن بعد أن تعرفنا على محتوى النشاط المعرفى سواء من حيث الوحدات الأساسية أو العمليات التى تستخدم فيها تلك الوحدات ، فإننا نكون فى موقف يسمح لنا بالتعرف على الخصائص المميزة لثمة ذلك النشاط عند طفل ما قبل المدرسة .

(١) بإمكان القارئ الذى يرغب فى معرفة المزيد عن هذه العمليات أن يرجع إلى أى كتاب فى علم النفس العام .

خصائص النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة

قبل أن نتحدث عن الخصائص المميزة للنمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة ، لابد أن نتذكر أولاً أن طفلنا هنا وقد أصبح الآن يملك ناصية القدرة على استخدام الوحدات المعرفية من صور ذهنية ورموز ومفاهيم وقواعد ، صار عليه الآن ليس فقط أن يدرك وأن يتذكر ، بل أيضاً أن يفكر (يخلص إلى نتائج من مقدمات معينة) ، وأن يحكم ويقرر ، وذلك بناء على ما تفرضه عليه ظروف البيئة سواء كانت مادية أم اجتماعية .

على أن طفلنا هنا لم يكن موجوداً في هذا العالم من قبل . ومعنى ذلك أن خبرته به خبرة جديدة وقاصرة . إنه لم يتمثل بعد القوانين والقواعد التي تحكم الأوضاع في عالمه المحيط . فإلى أى شيء يحتكم إذن إذا ما أراد أن يستنتج أو يفكر أو يقيم ؟ ما هو إطاره المرجعي عندما يدرك الظواهر من حوله ويكون مفاهيمه عن تلك الظواهر ويتذكر ما مر به من خبرات ويتصور أو يتخيل صفات أو أوضاع لما يحيط به من كائنات ؟ ليس له في الواقع من إطار مرجعي سوى خبرته هو الذاتية، أى ذاته وما يدركه عنها بشكل مباشر . أنه في ذلك يكون أشبه بالإنسان البدائي الذي فسر ظواهر الكون على شاكلته . فالأشياء بالنسبة لطفلنا هذا هي ما يبلو له منها ، وليس ما يكون . عليه قوامها في ذاته : فهي صغيرة إذا بدت له صغيرة وهي هي نفسها كبيرة إذا بدت له كبيرة وهكذا . وقيمة الشيء هي ما يعنيه هذا الشيء بالنسبة له وليس بالنسبة للآخرين . وكل شيء حوله يمكن أن يتكلم وأن ينام وأن يأكل وأن يشرب .. تماماً كما يفعل هو ، ولو كان هذا الشيء دمية أو حتى حجراً . وهكذا ، من وجهة نظره هو يكون أدراكه للأشياء وتصوره لها وتقييمه أياها ...

ذلك هو أجمالاً ما توصل إليه يياجية من حيث الخصائص التي تميز النمو المعرفي لطفلنا في هذه المرحلة ، وإن كان يياجية قد توصل إلى هذه النتائج ليس عن طريق الاستدلال المنطقي الذي قمنا به نحن هنا ، وإنما عن طريق الملاحظات والتجارب التي أجراها هو على أطفاله والتي كررها لتلاميذه على أطفال آخرين ، والتي يمكن أن نقوم بها نحن أيضاً لما فيها من طرافة ولما لها من أهمية ولما هي عليه من سهولة وبساطة معا . وفيما يلي تفصيل للخصائص التي يتميز بها النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة مدعمة بالتجارب التي أجراها يياجية أو أحد تلاميذه في هذا الصدد .

التفكير الأرواحي Animistic Thinking :

لعل أسقاط الطفل نفسه على الكون المحيط به وتفسير كل شيء على شاكلته يظهر أشد ما يظهر في اسباغة الحياة على الأشياء الجامدة . وهناك حديث طريف بين يياجية وطفل في هذه المرحلة .

يباجيه : هل تتحرك الشمس

الطفل : نعم عندما يسير الواحد منا فإن الشمس تتبعه . وعندما يدور تدور معه .
ألا تتبعك أنت أيضاً ؟

يباجيه : لماذا تتحرك (الشمس) ؟

الطفل : عندما يمشى أحد تذهب هي أيضا .

يباجيه : لماذا تذهب ؟

الطفل : لكي تسمع ما نقول .

يباجيه : هل هي حية ؟

الطفل : طبعاً وإلا لما تبتعتنا ولما أنارت (Piaget, 1960) .

ولعل الطفل في هذه الحالة قد أسبغ الحياة على الشمس لأنها ظاهرياً تتحرك والحركة صفة من صفات الأشياء الحية . إلا أن الطفل في هذه المرحلة قد يسبغ الحياة أيضاً على أشياء قد لا يكون لها علاقة بالكائنات الحية . فقد يتخيل في قلم طويل وقلم قصير مثلاً طفلاً يسير مع أبيه - كما سبق أن ذكرنا - ، أو في قطعة من الحجر سلحفاة سبق أن رآها عند زيارته لحديقة الحيوان . ليس هذا فحسب بل قد يتخيل في الأشياء الحية ذاتها ، حياة أشبه بحياة الإنسان . فالطيور تتكلم والقطة تبكي ويمكنك أن تحكى له قصة كاملة على لسان الحيوان . وإذا فهو يسبغ حياته هو على جميع الكائنات من حوله . وسوف يتضح ذلك بشكل أحسن عندما نتناول موضوع اللعب الرمزي أو اللعب الإيهامي عند طفلنا هذا .

على أن يباجيه يرجع هذه الظاهرة إلى أن أطفال هذه المرحلة يعتمدون في تفكيرهم على الحدس أو البداهة (Intuition) وليس على المنطق . بمعنى أنهم يعتمدون على حواسهم وتخيلهم وبداهتهم ، أكثر مما يعتمدون على المنطق . وسنعالج هذه النقطة بتفصيل أكبر عندما نكون قد فرغنا من الخصائص المميزة للنمو المعرفي عند الطفل في هذه المرحلة .

التركيز حول الذات : Egocentrism :

ولا يقصد بيباجيه بذلك أن الأطفال في هذه المرحلة يكونون أنانيين ، بل يقصد فقط أنهم يدركون العالم من منظورهم الخاص . والواقع أن هذا المفهوم يمكن تعميمه مع ذلك على سلوك الطفل الاجتماعي وليس فقط على سلوكه المعرفي . ولكن حتى في هذا المجال الاجتماعي لا يتضمن هذا المفهوم معنى الأنانية . وسوف نوضح ذلك عند الكلام عن مظاهر النمو الأخرى . أما الذي يهمنا الآن فهو معناه بالنسبة للنمو المعرفي . إنه يعني أن الطفل لا يستطيع

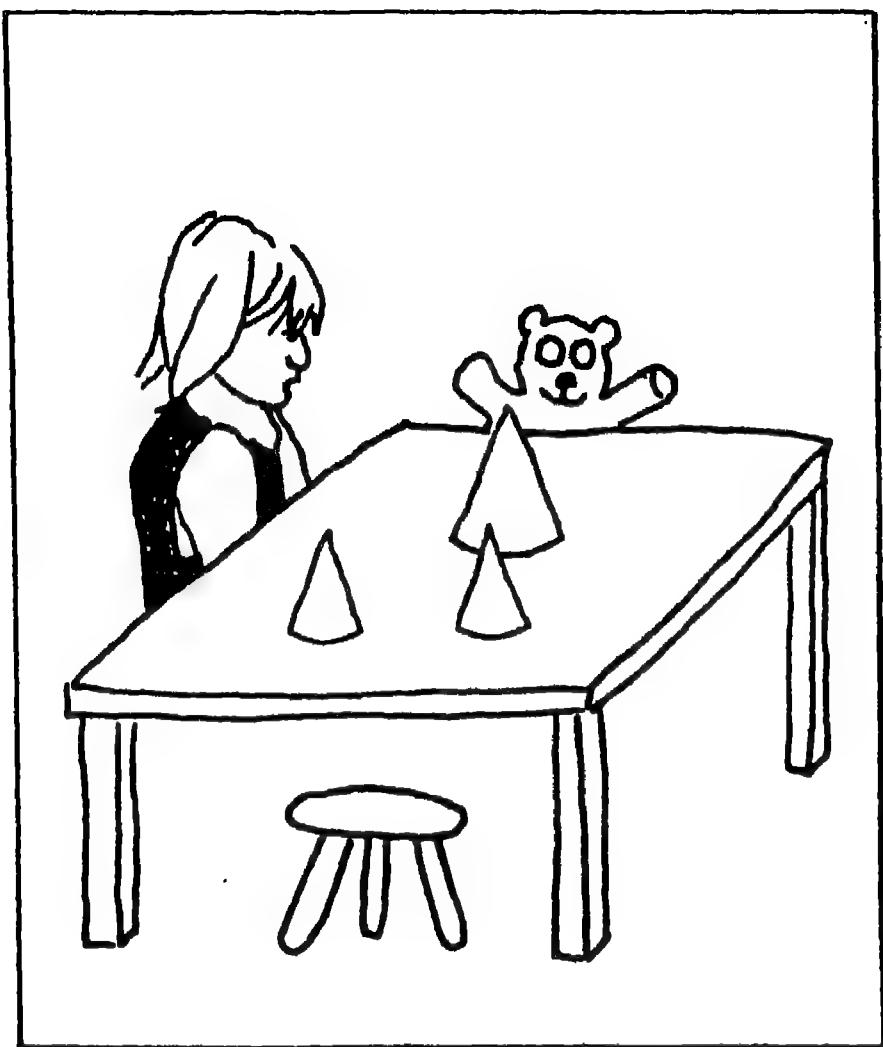
أن يأخذ وجهة نظر الآخر في أدراكه للأشياء . مثلا إذا سألت طفلا في سن الثالثة وهو يقف أمامك عن يده اليمنى ويده اليسرى فإنه يعطيك الجواب الصحيح . ولكن إذا سأله بعد ذلك (وهو لا يزال مواجهها لك) عن يدك أنت اليمنى ويدك أنت اليسرى فإنه يشير إلى اليد المقابلة ليده في كل حالة مخطئا في تحديد اليمنى واليسرى بالنسبة لك بالطبع ؛ ذلك أنه لا يستطيع أن « يتصور » أنه يقف أمامك . لا يستطيع أن يخرج عن منظوره هو الخاص .

تجربة لبياجيه يمكن أن نجربها أنت أيضا . وتسمى بتجربة الجبال الثلاثة في هذه التجربة يجلس الطفل على كرسي في مواجهة المائدة التي وضع عليها ثلاثة نماذج مختلفة للجبال (انظر الشكل ١٣ - ١) ، وحول المائدة توضع ثلاثة كراسي أخرى وتجلس على أحدها دمية . تعرض على الطفل رسوم تمثل هذه الجبال منظورا إليها من الجوانب المختلفة للمائدة . يطلب من الطفل أن يختار الرسم الذي يصور منظور الجبال بالنسبة للدمية (الجبال كما تراها الدمية) وستجد أن طفلا (في مرحلة ما قبل المدرسة) لا يقع اختياره إلا على الرسم الذي يصور منظوره هو . ولا يستطيع طفل أن يصل إلى الإجابة الصحيحة لهذه المشكلة قبل أن يبلغ السابعة أو الثامنة من عمره .

ويظهر هذا التركيز حول الذات أيضا في رسوم الأطفال . فرسوم الأطفال في هذه المرحلة تتسم بالتسطيح والشفافية والمبالغة . فهو يرسم المنزل مثلا في شكل مستطيل مقسم إلى أقسام (غرف) ، وكل ما بداخله ظاهر كما لو كان هذا المنزل مبنيا من مادة شفافة . ذلك أن الطفل لا يجد ما يمنعه من أن يظهر ما يريد أن يعبر عنه . فهو لا يتقيد بالأوضاع الموضوعية بل بما يريد هو . فناته هي المرجع وليس الموضوع الخارجي

أطلب من الطفل في سن ٤ سنوات أو خمسة أن يرسم لك نفسه وهو يلعب « المسافة » مع (أذكر له اسم طفل آخر يعرفه) . و « المسافة » هي لعبة يجربها الأطفال في هذه المرحلة وتعني التحاور والملاحقة بين طفلين في محاولة أمسك أحدهما بالآخر . وسوف تجد غالبا أن هذه الطفل سيجعل من اليد التي تمسك وكذلك من أصابعها شيئا أكبر بكثير في الحجم من اليد التي لا تمسك . وقد لا يجعل للطفل الذي يمسك به يدين بالمرّة (انظر الشكل ١٣ - ٢) .

أطلب من نفس الطفل أن يرسم لك نفسه في الروضة (إذا كان يذهب إلى إحدى رياض الأطفال) والمعلمة جالسة في مواجهة الأطفال وسوف تجد الطفل يرسم لك حجم المعلمة يكاد يقرب من حجم جميع أطفال الصف معا .



شكل ١٣ - ١
مشكلة الجبال الثلاثة



شكل ١٣ - ٢

رسم لطفلة في سن الثالثة والنصف من عمرها

وبلاحظ كيف أن الطفل جعل من اليد التي تمسك وكذلك من أصابعها شيئاً أكبر بكثير من تلك التي لا تمسك . كما أن الطفل الذي يُمسك ليست له يدان بنفس الضخامة .

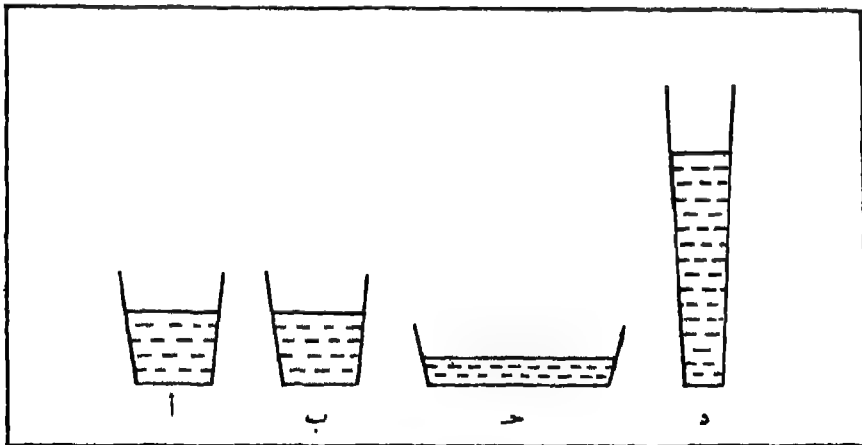
مثل هذه المبالغة في الرسم (زيادة أو نقصانا) هي تعبير بشكل أو آخر عن قيمة الشيء الذى يبالغ الطفل فى اظهاره . وقيمة الشيء - كما سبق أن قلنا - هي ما يعنيه الشيء بالنسبة للطفل وليس لما هو عليه فى واقع الأمر .

مشكلة الاحتفاظ Conservation Problem :

إن أهم انجاز بالنسبة للطفل من الناحية المعرفية - فى رأى يياجيه - هو تكوين مفاهيم ثابتة مستقرة فى مواجهة التغير المستمر الذى يحدث فى البيئة . ولقد نجح الطفل فى المرحلة السابقة فى تكوين مفهوم مستقر ثابت بالنسبة لبقاء الأشياء حتى عند غيابها عن حواسه (مفهوم بقاء الشيء - انظر الفصل التاسع من هذا الكتاب) . ولكن ما أن يحل الطفل مشكلة « بقاء الشيء » (فى نهاية المرحلة السابقة) حتى يواجه مشكلة أخرى فى هذه المرحلة ، وهى مشكلة بقاء « صفات » الأشياء مثل الكمية والعدد والوزن والحجم . والمقصود بذلك بالطبع هو قدرة الطفل على « الاحتفاظ » بهذه الصفات ثابتة « فى ذهنه » بالرغم من التغير الظاهرى لما . وطفلا فى هذه المرحلة لا يستطيع أن يقوم بذلك الاحتفاظ . وإليك البيان .

يعرض على الطفل أنوعان متماثلان (أ ، ب) مملؤان بكميتين متساويتين من السائل كما هو موضح فى الشكل (١٣ - ٣) .

يسأل الطفل ما إذا كان الأنوعان مملوءين بنفس القدر . ويجب معظم الأطفال على هذا السؤال بالإيجاب . ثم يصب السائل الموجود فى أحد الأنوعين (وليكن ب) فى أناء ثالث



شكل ١٣ - ٣
مشكلة الاحتفاظ بالكم ثابتا

(ج) ، وهو أقصر وأشد اتساعا . ثم يسأل الطفل مرة أخرى ما إذا كان الأنيان (أ ، ج) يحويان نفس القدر ، ويجب الطفل بالنفي مؤكدا أن ما بالوعاء (أ) أكثر .

وبنفس الطريقة يصب السائل مرة أخرى في وعائه الأصلي (ب) وعندئذ يؤكد الطفل مرة أخرى أن الوعاءين (أ ، ب) مملوءتين بنفس القدر . ثم يصب السائل مرة أخرى من الوعاء (ب) إلى الوعاء (د) ويسأل الطفل فيقرر أن ما بالوعاء (د) أكبر مما في الوعاء (أ) . وهكذا ، يظل الطفل يحكم على كمية السائل بناء على ما يظهر له بالرغم من أن الكمية هي هي ، وأن التغير يحدث أمامه ويتم بمشاهدته أنه لا يستطيع أن يكون بعد مفهوماً ثابتاً عن الكم بصرف النظر في التغيرات المظهرية . إنه لا يستطيع أن يحتفظ بالكم ثابتاً إزاء التغير الذي يتم في المظهر . إن الطفل لا يستطيع بعد أن يعالج بكفاءة التغيرات التي تحدث في العالم الطبيعي .

تجربة أخرى لزيادة الايضاح وبلغة يياجيه نفسه :

« كأسان صغيران أ ، آ متماثلان من حيث الشكل والحجم ، يملأ كل منهما بعدد متساو من الخرز . ويؤمن الطفل على هذه المساواة ، حيث أنه هو الذي ملأ الكأسين بنفسه . مثلاً : كان كلما وضع خرزة في الكأس أ بإحدى يديه وضع مثلها في الكأس آ بيده الأخرى . بعد ذلك يفرغ ما في الكأس أ في كأس آخر (ب) يختلف شكلاً ، في حين يبقى الكأس أ ممتلئاً كمعيار . إن الأطفال في سن ٤ إلى ٥ سنوات يستنتجون عندئذ أن كمية الخرز قد تغيرت ، وذلك بالرغم من أنهم يكونون متأكدين من أن خرزة واحدة لم تضاف أو تضاف . فإذا كانت الكأس (ب) طويلة ورفيعة فسوف يقولون إن (الخرز فيها أكثر من ذي قبل) لأنها (أعلى) أو أن الخرز فيها أقل لأنها (أرفع) . ولكنهم يتفقون على أي حال على عدم القدرة على الاحتفاظ بالكم ثابتاً (بمعنى أن الكمية الكلية للخرز في نظرهم قد تغيرت) ، (Piaget, 1973) .

إن الطفل يقيم تقريره فيما يتعلق بكمية الخرز (أو الماء) في الكأس ، على أدراكه للمستوى الذي يصل إليه أي منهما . على أن المسألة ليست ببساطة مسألة خداع للبصر . إن الذي يحدث - تبعاً لرأي يياجيه - هو أن الطفل « يركز » (Centers) انتباهه (أو تفكيره) على مظهر واحد للمشكلة ، وهو مظهر الارتفاع ويغفل المظاهر الأخرى كالتي تتعلق بالسعة في كل من الكأسين . وإذا فرض وأن فرغت الكأس (ب) في هذه التجربة الأخيرة ، في كأس أخرى أطول وأرفع من الكأس (ب) ولتكن (ج) ، فإن الطفل قد يقول إن الخرز في هذه الكأس الأخيرة (ج) أقل منه لأنها « أشد ضيقاً » . إن انتباه الطفل هنا قد « تركّز » على السعة وليس على الارتفاع . أي أنه في كل حالة لا يستطيع إلا أن « يركز »

على بعد واحد فقط . أو بمعنى آخر لا يستطيع أن يستوعب أكثر من ناحية واحدة فقط من المشكلة في كل مرة .

ولا يقتصر هذا الموقف على مشكلات الكم فقط بل يمكن إجراء مثل هذه التجارب على أى صفة أخرى كال حجم والوزن والعدد والمساحة وهى جميعا تجارب متشابهة في خطواتها . ففى كل حالة يتضمن المشكلة ثلاث خطوات :

١ - أن يطلب من الطفل التحقق من أن هناك مقدارين متساويان (فى الوزن أو الحجم أو فى العدد أو فى الكم) ، ويستطيع معظم الأطفال فى سن الرابعة أن يفعلوا ذلك .

٢ - يعاد تشكيل مادة التجربة تحت سمع وبصر الطفل . وأحيانا ما يحدث ذلك بواسطة الطفل نفسه كأن يقوم هو بوزن المادة مثلا ووضعها فى الأنية كما سبق أن رأينا .

٣ - يطلب من الطفل أن يحكم ما إذا كان المقداران اللذان يبدوان الآن مختلفين شكلاً لا يزالان متساويين . وفى جميع الحالات بالطبع يفشل الطفل - كما سبق أن رأينا - فى أدراك حقيقة أن المقدارين يظلان متساويين عندما يختلفان من حيث الشكل الظاهرى . ويمثل الشكل (١٣ - ٤) جميع الأحوال التى يواجه فيها الطفل مشكلة الاحتفاظ .

طريقة أخرى لوضع المشكلات المعروضة سابقا ، هى أن يطلب من الطفل أن يتصور عودة المادة إلى ما كانت عليه سابقاً . أى أن السائل فى الأناء (ج) مثلا قد أعيد إلى الكأس آ . إن هذه العملية بالطبع تعيدنا إلى الوضع الذى بدأنا منه مبرهنين بذلك على أن مقدار الماء أو الحرز الذى يوجد الآن فى الأناء المختلف شكلا هو نفسه الذى كان فى الأناء المتماثل شكلا . هذه القدرة على تصور أو تخيل إمكانية عكس العملية التى قمنا بها توأ ، يسميها « يياجيه » (بالمعكوسية) (Revesibility) . بمعنى أن كل عملية يمكن عكسها أو أرجاعها إلى أصلها دون حدوث أى تغير إن طفلنا فى هذه المرحلة لا يستطيع أن يتصور ذلك . أى أنه لو سئل « ماذا يحدث لو أننا أعدنا الماء (مثلا) إلى الأناء (أ) ؟ » فإنه لا يستطيع أن يتصور أنه سيعود إلى ما كان عليه .

مثال عن « المعكوسية » من الحياة اليومية . سئل طفل عمره أربع سنوات « هل لك أخ ؟ » فأجاب « نعم » ثم سئل بعد ذلك « ما اسمه ؟ » فقال « أحمد » . ولكن عندما سئل « هل أحمد له أخ ؟ » قال « لا » !

١ - الاحتفاظ بالمادة ثابتة :

- (أ) يقدم الجرب كرتين متماثلتين من البلاستين .
يقرر المفحوص أنهما يحتويان على نفس القدر من البلاستين .
- (ب) يغير شكل إحدى الكرتين .
يسأل المفحوص عما إذا ما كانت لا تزالان تحتويان على نفس القدر .

٢ - الاحتفاظ بالطول ثابتاً :

- (أ) توضع عصوان متوازيتان أمام المفحوص . يقرر المفحوص أنهما متساويتان .
- (ب) تحرك إحدى العصوين إلى اليمين ويسأل المفحوص إذا ما كانت لا تزالان متساويتين في الطول .

٣ - الاحتفاظ بالعدد ثابتاً :

- (أ) صفان من الكرات الصغيرة التي توضع كل واحدة منها في مقابل الأخرى تماماً ويقرر المفحوص أن كل صف يساوي الثاني تماماً في العدد .
- (ب) يطول أو (يقصر) أحدا الصفيين ويسأل المفحوص إذا ما كان كل صف ما زال يحتوي على نفس العدد .

٤ - الاحتفاظ بالكم ثابتاً :

- (أ) إناءان يُملآن بنفس القدر من الماء . يقرر المفحوص أنهما متساويان .
- (ب) يُصب محتوى أحد الإناءين في وعاء طويل (أو طبق مسطح) ويسأل المفحوص عما إذا كان كل من الوعائين لا يزال يحتوي على نفس القدر .

٥ - الاحتفاظ بالمساحة ثابتة :

- (أ) يكون لدى كل من الجرب والمفحوص قطعة من الورق الكارتون (متساويتان) تصف المكعبات على كل قطعة في وضع متماثل ويسأل المفحوص إذا ما كانت كل قطعة مساوية للأخرى .
- (ب) يبعثر المفحوص المكعبات الموجودة على إحدى القمعتين من الورق ويسأل المفحوص نفس السؤال .

شكل ١٣ - ٤

تلخيص الأنواع المختلفة لمشكلات الاحتفاظ التي يباحثها

التفكير الحدسي (Intuitive Thinking) :

ويخلص بياجيه من جميع تلك الظواهر إلى أن الطفل في هذه المرحلة لا تكون قد نمت لديه بعد الأبنية المعرفية التي تمكنه من أن يأخذ في الاعتبار ، « ذهنياً » ، جميع العلاقات المتضمنة في الموقف (الارتفاع والسعة والمعكوسية معا في التجارب التي ذكرناها مثلاً) . إنه إذا فعل ذلك فإنه يكون قد « تحرر من التركيز » (Decenter) . ولكنه لا يفعل لأن البناء المعرفي للطفل يكون في هذه المرحلة قائماً على أساس من المظهر السطحي (الارتفاع وحده أو السعة وحدها) . فالطفل في هذه المرحلة يعتمد في تفكيره بشكل أكبر على حواسه وتخيله أكثر من أى شيء آخر . وهذا النوع من التفكير هو ما يسميه بياجيه بالتفكير « الحدسي » . والتفكير الحدسي هو ذلك الذي « يخمن » فيه الطفل الحل بناء على ما تظهره له حواسه . وليس قبل أن يصل الطفل إلى سن السادسة أو السابعة أن يصبح في أمكانه أن يكون انساقاً (Systems) من العلاقات يقيم عليها تفكيره . إن تفكيره عندئذ يكون تفكيراً منطقياً وليس حدسياً . ذلك أن تكوين مثل هذه الأنساق من العلاقات هو عملية عقلية أو عملية معرفية لا قبل لطفلنا هذا بها ، وإنما هي الخاصية المميزة لطفل المرحلة التالية .

تطبيقات عملية :

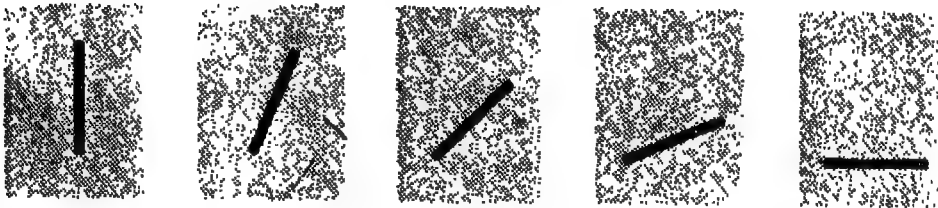
فيما يلي بعض الملاحظات العابرة عما قد يتبعه الآباء والمعلمون مع أطفال هذه المرحلة مما قد يكون له صلة مباشرة بما سبق أن أوردناه من خصائص النمو المعرفي لهم . وليس المقصود هنا أن نستقصى التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه ، فقد كان هذا الهدف موضوع دراسات مستفيضة قام بها كثير من التربويين وعلى رأسهم الأستاذ « الكيند » (Elkind) من جامعة « تفتس » بالولايات المتحدة الأمريكية (Tufts University) ، وإنما قصدنا فقط إيراد بعض الملاحظات عن أمور قد نتبعها جميعاً مع الأطفال كجزء من الممارسات اليومية العادية ، مما قد تنعكس نتيجته علينا بالأحباط في كثير من الأحيان ، وعلى الطفل ، بالتالي ، في صورة عقاب إذا اشتد بنا ذلك الاحباط .

وأول هذه الملاحظات ما قد نتبعه مع الطفل من وسائل التهريب (أو التهديد) لكي يقوم بما نريد أن يقوم به فنقول له مثلاً ، « افعل كذا لكي أعطيك كذا » (مما يحبه هو) ، أو إذا لم تأكل (مثلاً) فسوف لا أخذك معي اليوم إلى السوق وهكذا . وكأننا بذلك نفترض أن لدى الطفل في هذه المرحلة تصور أو إدراك واضح للتابع الزمني للأحداث ، وهو ما لا يستطيعه . ولاثبات ذلك يمكنك أن تقوم بالتجربة الآتية : في الشكل (١٣ - ٥) مجموعة من البطاقات مرسوم على كل منها عصي في مرحلة معينة من مراحل سقوطها . والتابع الزمني لسقوط العصي كما هو موجود في الشكل هو التابع الصحيح بالطبع . اخلط

هذه البطاقات وضعتها أمام طفل في المرحلة التي نتحدث عنها واطلب منه ترتيبها حسب زمن حدوث عملية السقوط في التابع الصحيح . سوف تجد أن مثل هذا الأمر يصعب تحقيقه على طفلنا هذا . ذلك أن الطفل في هذه المرحلة يصعب عليه أن يدرك أن الأفعال قد تتبع تسلسلا زمنيا معنا . وقد سبق أن أوضحنا أن طفل هذه المرحلة لا يستطيع أن يأخذ في الاعتبار عدة علاقات في نفس الوقت ، وأن يقيم تفكيره على مثل هذا التصور . ولا شك أن هذا التسلسل الزمني لحدوث وقوع العصي هو مجموعة علاقات من هذا النوع . كيف أذن نتصور نحن أن يفهمنا الطفل عندما نضعه أمام مثل هذه العلاقات المعقدة ؟

ويحدث المثل أيضا عندما نطلب من الطفل أن يدرك ترتيبا معنا للأشياء تبعا لأطوالها . وقد يقع في هذا الخطأ ، عن غير قصد ، كثير من معلمات الروضة عندما يطلبن من الأطفال أن يقفوا بترتيب أطوالهم . إن الأطفال سوف يستجيبون مبدئيا لتعليمات المعلمة ما دامت قد وضعت كل في مكانه . وقد تقتنع المعلمة عندئذ أن الأطفال قد استوعبوا بالفعل مفهوم الترتيب تبعا للطول . ولكن الأمر سوف يكون مضحكا حقا عندما يتخلف بعض الأطفال عن الحضور . سوف تكتشف المعلمة عندئذ أن الأطفال لم يستوعبوا مفهوم الترتيب تبعا للطول وإنما تعلموا ببساطة : من يقف خلف من !

تلك بعض الملاحظات العاجلة وسوف نعود مرة أخرى إلى التطبيقات عندما نتعرض في الفصل الأخير من هذا الكتاب لرعاية الطفل في هذه المرحلة.



شكل ١٣ - ٥

بطاقات سقوط العصي

ثالثاً : النمو اللغوى

تناولنا في الفصل الثالث النمو اللغوى عند طفل المهد ، فيما يسميه يياجييه بالمرحلة الحسية الحركية للنمو المعرفى . وتركنا الطفل في تلك المرحلة وباستطاعته أن يكون جملة من كلمتين . وكان موقفنا من النظريات التى تفسر اكتساب اللغة عند الطفل ، هو أن أى واحدة منها لا تكفى وحدها لتفسير جميع مظاهر هذه المهارة . وهدفنا الآن هو استكمال مظاهر النمو اللغوى عند طفل ما قبل المدرسة ، وذلك تمهيداً لمناقشة : ١ - ما تعكسه هذه المظاهر من خصائص النمو النفسى في هذه المرحلة بشكل عام . ٢ - الوظائف التى تؤديها اللغة في حياة الطفل في هذه المرحلة .

بعد سن الثانية تنمو مفردات الطفل بسرعة كبيرة إذ يضيف الطفل الجديد من تلك المفردات يومياً . ويصل متوسط عدد المفردات في سن الثانية والنصف إلى ٤٠٠ كلمة تقريباً بعد أن كان ٥٠ فقط في سن الستين . ويبلغه الثالثة يمكن أن تصل حصيلة الطفل من المفردات إلى ١٠٠٠ كلمة في المتوسط . وفيما بين الثانية والثالثة يزداد أيضاً عدد الكلمات التى يمكن أن يركب منها الطفل جملة مفيدة . فبعد أن كان يبدأ بكلمتين يصبح في مقدوره تكوين جملة من ثلاث أو أربع كلمات . كما يصبح ٨٠٪ من كلامه تقريباً مفهوماً حتى بالنسبة للغرباء . ولا يصل الطفل إلى الرابعة إلا ويكون قد أتقن اللغة تماماً .

اللغة وخصائص النمو في هذه المرحلة :

على أن ظاهرة عامة تبدو في هذه المرحلة - من الثانية إلى الرابعة - وهى أن الأطفال لا يستعملون التراكيب اللغوية الصحيحة ، وأن لهم تراكيبهم الخاصة التى لا تتفق وقواعد التركيب عند الكبار سواء كان ذلك فيما يتعلق بالكلمات أو بالجملة فأنت تسمع الطفل في هذه المرحلة مثلاً يقول « أحمر » بدلاً من « حمرة » و « قلمات » بدلاً من « أقلام » وهكذا .

كذلك يفعل الطفل في تركيب الجمل . فقد يعمم مثلاً كلمة « لا » للنفى في جميع الحالات فيقول « بابا لا » وهو يعنى « بابا غير موجود » أو « حمالا » أى « لا أريد أن استحم » أو « دينا لا » أى « ليست دينا التى فعلت هذا »^(١) .

وقد استلقت هذه الظاهرة نظر علماء النفس اللغويين كظاهرة ذات دلالة خاصة في تفسير العملية التى يكتسب بها الطفل لغته . إن الطفل في مثل هذه الحالات إنما يتتبع صيغة

(١) من كلمات طفلة تجاوزت الستين بقليل .

للتعبير عن أفكار ربما لم يكن قد سبق له أن أستمع إليها أبدا من الكبار المحيطين . وإذا كان لهذه الأخطاء أن توحى بشيء فإنما توحى بأن الأطفال تشغلهم بالفعل مسألة اكتساب قواعد التراكيب اللغوية . فبناء على ما يسمونه من نماذج لغوية يقومون بعمل قروض معينة ثم يضعون هذه القروض موضع الاختيار في الاستعمال اللغوي . إنهم يحاولون أن يطبقوا تلك القواعد اللغوية التي بنوها لأنفسهم ، في محاولات التعبير عن أفكارهم . وعندما يتضح لهم خطأها ، يعدلونها تعديلا يؤدي إلى تقريبها تدريجيا من تراكيب الكبار ، إلى أن تصبح مطابقة لتراكيبهم (Lennberg, 1967) . بعبارة أخرى فإن الطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعا ، ثم يطبق هذه القاعدة ، وبعد ذلك يعدلها ، إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار .

تلك هي في الواقع فكرة النظرية المعرفية في اكتساب اللغة ، التي سبق أن عرضناها في الفصل العاشر من هذا الكتاب . وهي تؤكد أن للطفل دور فعال في اختيار المفردات والقواعد التي يتعلمها . إنه من غير المحتمل أن تكون تلك الأخطاء التي يقع فيها الطفل ناتجة عن تقليده للكبار في كلامهم ، ولذلك فهم يستعملون التفسير القائم على أساس عملية تعلم قوامها التقليد أو التدعيم والتدبيب .

والواقع أنه على فرض أن للتدعيم دور في اكتساب الكلمات لمعانها ، فإن الأطفال لابد أن يعتمدوا على قدراتهم المعرفية الخاصة ، ومهاراتهم في حل المشكلات ، من أجل الوصول على قواعد يطبقونها في لغتهم الخاصة . ذلك أنه بدون قواعد فإن الأطفال يصبحون غير قادرين على تنظيم كلماتهم والترجمة عن أفكارهم بعبارة ذات معنى يمكن أن يفهمه الآخرون .

باختصار إذن فإن التقليد أو المحاكاة قد تخدم الأطفال باللبنات الأولى للغتهم ولكن استخدام هذه اللبنات في بناء الشكل الذي يمكن من خلاله ترجمة أفكارهم إلى كلمات ، إنما يعتمد على جهدهم هم الخاص . وهكذا يعكس استخدام الأطفال للرموز اللغوية ، نزعتهم الأساسية إلى تأكيد الذات والسيطرة التي اعتبرناها المحور الرئيسي للنمو في هذه المرحلة .

وظائف اللغة في هذه المرحلة :

ومن ناحية أخرى تعتبر اللغة في هذه المرحلة ، أداة هي نفسها ذات فائدة كبرى في زيادة قدرة الطفل على السيطرة ، ليس فقط على البيئة التي يعيش فيها ، بل أيضا على دوافعه الخاصة . فبقدر ما يكون الأطفال قادرين على التعبير عن رغباتهم بوضوح ، بقدر ما تكون الفرصة لديهم أكبر في إشباع حاجاتهم . ذلك أنه عندما يشعر الطفل أن رغباته لم يستجب لها فإنه يستطيع عندئذ أن يعبر عن ذلك إذا كان مالكا لناصية اللغة . والمشاعر التي يستطيع

الطفل أن يعبر عنها تصبح أكثر طواعية للضبط من تلك التي لا يستطيع الطفل أن يعبر عنها . وبذلك تزداد قدرة الطفل على السيطرة على دوافعه .

كذلك يمكن للطفل في هذه المرحلة أن يوسط اللغة في ضبط مشاعره بطريقة أخرى . فالأطفال الذين يكونون في مقدورهم أن يتحدثوا إلى أنفسهم قد يمكنهم أيضا أن يسيطروا على مخاوفهم ويعدلوا من غضبهم ويخففوا من احباطاتهم ، وذلك عن طريق تكرار بعض العبارات المهدئة التي كانوا قد سمعوها من آبائهم . فإذا فرض وأن عانى طفل من ألم ما نتيجة لسقوطه أو اصطدامه بجسم صلب مثلا ، ثم نظر إليك وقال عقب نظرة مشجعة منك : « الكبار ما يعطوش » (أى الكبار لا يكون) ، فيجب أن تعلم عندئذ أن هذا الطفل يبذل جهداً كبيراً للسيطرة على حالته الانفعالية الخاصة .

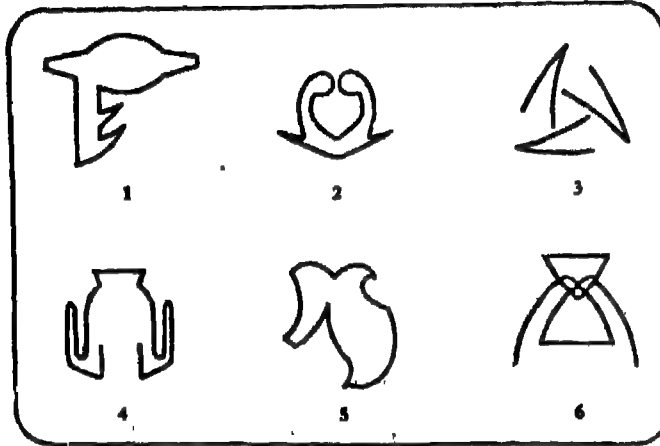
اللغة والتواصل في هذه المرحلة :

لقد سبق أن رأينا أن عملية التواصل بين الطفل والمحيطين تبدأ قبل أن يكتسب الطفل القدرة على استخدام الرموز اللغوية . فقد كان في مقدوره في المرحلة السابقة أن « يقرأ » الأشارات غير اللغوية من ابتسامات وأيماءات واتصال جسدى ، كما كان في مقدوره أيضا أن يرسل هو نفسه مثل هذه الأشارات التي يستطيع الآخرون أن يقرأوها عنه .

إلا أن اكتساب اللغة يزيد بالطبع من قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين . ومع ذلك ، فإن من الأهمية بمكان كبير أن تفرق بين الكفاءة في استخدام اللغة ، وبين الاستخدام الفعال لها في التواصل . ذلك أن استخدام اللغة في التواصل يتضمن القدرة على أن يأخذ من يستخدمها وجهة نظر المستمع . ولقد سبق أن قلنا أن الطفل يملك ناصية التعبير اللغوى تقريبا في سن الرابعة أو حتى الثالثة والنصف ، إذ يستطيع عندئذ أن يعبر عن مشاعره ويعرف الآخرين باحتياجاته ويناقش بطريقة عامة ما يعتره في يومه من خبرات وأحداث وبود عامة . ولكن عندما يكون قد بلغ العاشرة من عمره فإنه لا يستطيع أن يصل إلى مستوى الكبير من حيث الكفاءة في التواصل . ذلك أنه لا يستطيع دائما أن يأخذ وجهة نظر الآخر . كما أن قدراته في الانتفاع تكون ما زالت أخذة في النمو .

وتوضح لنا التجربة الآتية التي أجراها « كراوس » و « جلكسرج » (Krauss & Glucksberg, 1969) الفرق بين الكفاءة اللغوية والكفاءة في التواصل . في هذه التجربة يجلس طفلان في مواجهة كل منهما الآخر ، ولكن تفصل بينهما شاشة تمنع كلا منهما من رؤية الآخر . وأمام كل من الطفلين وضعت مجموعة من ست مكعبات خشبية مرسوم على كل منها شكل مختلف (انظر الشكل ١٣ - ٦) . وقد رصت هذه المكعبات أمام الطفل الأول بنظام معين في حين بعثت أمام الطفل الثانى بغير نظام . وقد حدد دور الطفل الأول

على أساس أنه هو (المتحدث) ، وكان المطلوب منه أن يصف الأشكال الموجودة على المكعبات حتى يستطيع الطفل الثاني (المستمع) ، أن يرتب مكعباته بنفس الترتيب الذى توجد عليه مكعبات الطفل المتحدث .



شكل ١٣ - ٦

الأشكال المستخدمة في تجربة كراوس وجلكسبرج

ولكى نحدد المتحدث ما يحتاج إليه المستمع كى يرتب مكعباته بنجاح ، لابد أن يأخذ وجهة نظر المستمع . على أن تجربة كراوس وجلكسبرج أثبتت أن طفل ما قبل المدرسة لا يستطيع أن يحقق ذلك ، أى أنه كمتحدث لا يستطيع أن يأخذ وجهة نظر المستمع . فالطفل الذى يحدد الشكل رقم (٦) مثلاً بأنه الشكل الذى « يشبه قبة أمى » لا يدرك أن مثل هذه المعلومة عديمة الفائدة من وجهة نظر المستمع . وبالمثل بالنسبة للطفل الذى يصف الشكل رقم (٥) بأنه ذلك الذى يشبه « الغليون » الجزء الأصفر من الغليون . ذلك أن إضافة كلمة « الأصفر » لا تعنى بالمرّة للمستمع لأن الأشكال جميعاً مرسومة بالحبر الأسود على المكعبات الخشبية .

وقد استنتج الباحثان من ذلك كله أن أطفال ما قبل المدرسة وإن كانوا يستطيعون أن يتحدثوا بطلاقة إلا أنهم يجلبون صعوبة كبرى فى أن ينقلوا المعلومات إلى الآخرين . ذلك أنهم يكونون مقندين بشدة بوجه نظرهم الخاصة .

ولقد أكد نتائج هذه الدراسة البحث الذى أجراه « فلافل » (Flavell, 1965) عندما وجد أن الأطفال فى هذه المرحلة عندما يريدون أن يصفوا لعبة لمستمع ، معصوب العينين فإنهم لا يستطيعون أن يأخذوا فى الاعتبار هذا الوضع الخاص للمستمع ، فيقولون مثلا : « ثم عليك أن تحركها فى هذه الجهة » . فتحديد الجهة لمعصوب العينين لا يعنى شيئا .

على أننا فى الواقع قد لا نكون فى حاجة إلى كل هذه التجارب إذا ما لاحظنا بدقة أطفالا فى هذه المرحلة وهم يلعبون معا . إن حديثهم غالباً ما يكون فى هذه الحالة أشبه شيء بما نسميه « حديث الطراشان » إنهم يلعبون معاً ولكنهم لا يتحدثون معا ، إن كلا منهم يتحدث إلى نفسه أو إلى الهواء من حوله . ولقد وصفه بياجيه حديث الأطفال فى هذه المرحلة بأنه ذاتى المركز (Egocentric) ، ضاماً بذلك هذه الظاهرة إلى الخاصية العامة التى سبق أن ذكرناها للنمو المعرفى عند الطفل من وجهة نظر بياجيه ، وهى خاصية التركز حول الذات .

ففى نظر بياجيه أن الطفل لا يستطيع أن يميز بين وجهة نظره الخاصة ووجهة نظر الآخرين . والتواصل لا يمكن أن يتم فى مثل هذه المواقف لأن الطفل لا يكون « راغبا » فى التواصل بقدر ما يكون راغبا فى التعبير عن نفسه فحسب . وقبل أن يستطيع الطفل أن يأخذ وجهة نظر الآخر أو عبارات بياجيه أن يلعب دور ذلك الآخر ، فلن يستطيع الطفل أن يحقق التواصل المطلوب .

على أن البعض يخالف بياجيه فى تفسيره هذا وإن كان فى النهاية يصل إلى نفس النتيجة . فالعالم الروسى المرموق « فيجوتسكى » (Vygotsky, 1956-1976) يرى أن فشل اللغة الخاصة فى التواصل لا يعنى عدم وجود الرغبة عند الطفل فى التواصل ولا حتى عدم قدرته على ذلك . فهناك رغبة اجتماعية وراء لغة الطفل فى رأى هذا العالم . ولكن الذى يحدث فى الواقع هو أن كلام الطفل يكون موجهاً إلى نفسه فالطفل يميز بوضوح بين نفسه كمستمع وبين الآخر كمستمع . وبالرغم من أن الطفل يكون موجهاً كلامه إلى نفسه فإن ذلك فى نظر فيجوتسكى - لا يجرده (أى لا يجرد الكلام) من صفته الاجتماعية . ذلك أن الكلام عندئذ يظل يحمل معنى القدرة الاجتماعية على التواصل . فالذات - فى رأيه - مستمع أوتى صلة وأكثر تفهما للطفل من أى مستمع آخر . وعلى ذلك فإن الحديث فى هذه الحالة يكون أشبه بحديث بين صديقين حميمين مما لا يستطيع غيرهما أن يدركه .

وعلى أى حال فسواء أوجدنا بنظرية بياجيه ، التى تدعى بأن الطفل لا يستطيع ولا يريد أن يأخذ وجهة نظر الآخر ، أو رأى فيجوتسكى بأن الطفل لا تعوزه هذه الرغبة أو هذه القدرة ، وإنما كل ما فى الأمر أنه لا يفرق بين نفسه وبين الآخرين ، فإن حديث الأطفال فى هذه المرحلة يكون إلى أنفسهم أو إلى الهواء من حولهم ، أقرب من أن يكون موجهاً إلى بعضهم البعض . ولهذا مضامين تربوية سوف نوضحها فى الفصل الأخير من هذا الباب .

خلاصة :

عرضنا في هذا الفصل للنمو الحركي والمعرفي واللفوي لطفل ما قبل المدرسة . وكان هدفنا في هذا العرض هو بيان الخصائص التي يتميز بها طفل هذه المرحلة من هذه النواحي ، ولكن دون الدخول في تفاصيل تبعدنا عن الخط الذي يتخذه النمو في هذه المرحلة بشكل عام . ونحقيقا لنفس الهدف فقد عمدنا إلى الربط ، كلما أمكن ذلك ، بين هذه الخصائص وبين الواقع النفسي الاجتماعي الذي يعيشه الطفل في هذه المرحلة .

فمن الناحية الحركية يتبين أنه بمجرد تعلم الطفل المشي يبدأ في الظهور المهارات الجديدة وأهمها الجري والقفز ويبدأ معها الطفل بممارسة قدراته في هذه النواحي ويستمتع بها ، لا يعطيه هذا من شعور بالقدرة على الاستقلال والذاتية . وتظل الحركات بالجسم ككل ، وتلك التي تستخدم فيها العضلات الكبيرة هي ما يمارسه الطفل ويستمتع به حتى نهاية هذه المرحلة عندما تكون العضلات الدقيقة قد احتلت مكانها من النمو الذي يساعده عندئذ على استقلالها .

أما المهارات التي تجتذب الطفل والتي يمكنه أن يستغل فيها العضلات الكبيرة وجسمه ككل في هذه المرحلة ، فهي الرقص والسباحة والتزلج وركوب الدراجة ذات الثلاث عجلات مما يمكن أن يستغرق نشاط الطفل طوال يومه . فهو لا يكف عن الحركة والنشاط في هذه المرحلة ، كما أنه يكون في حاجة شديدة لتأكيد ذاته من خلال هذه الحركة والنشاط .

أما من الناحية المعرفية فقد أوضحنا أن هذه المرحلة هي مرحلة ما قبل العمليات التي تتميز بالقدرة على استخدام الرموز والصور الذهنية مما يجعل باستطاعة الطفل أن يفكر « بعقله » بعد أن كان يفكر « بجسمه » . بمعنى أنه قد أصبح في مقدوره أن يتجاوز واقعه الحسي الحاضر إلى الماضي والمستقبل .

على أن ثمة قصور واضح وهام في هذا اللون الجديد من التفكير :

فهو أولاً تفكير حدسي أو بدهي بمعنى أنه يعتمد على الحس والخيال وليس على المنطق . فمفاهيم الطفل في هذه المرحلة مفاهيم ساذجة يستمدّها الطفل من خبرته الذاتية وليس من الصفات الموضوعية للأشياء ، كما أن العمليات العقلية العليا التي تمكنه من أن يأخذ أكثر من بعد واحد في الاعتبار لا تكون قد نمت لديه بعد .

ومن هنا كانت الصفة الثانية للنمو المعرفي في هذه المرحلة وهي التمرکز حول الذات ، بمعنى أن الطفل لا يستطيع أن يدرك الأشياء أو يحكم عليها إلا من وجهة نظره الخاصة ، بمعنى أنه لا يستطيع أن يتخذ وجهة نظر الآخر في أحكامه أو في إدراكه للأشياء ، وكذلك فإنه لا يستطيع أن يحل مشكلات التغير في الظواهر المحيطة به حلاً موضوعياً . إذ تظل مشكلة الاحتفاظ بالكم ثابتاً مشكلة قائمة بالنسبة له في هذه المرحلة .

ومن مظاهر التمرکز حول الذات أيضا ما يسبغه الطفل على الأشياء المحيطة من حيث اعطائها صفة الحياة مثله ، أى أن باستطاعتها أن تتحرك وتتکلم وتحس وترغب ، سواء في ذلك الحيوان والنبات والجماد . فهى جميعا كالإنسان : لها نفس الصفات التى له .

كل ذلك يسبغ على تفكير الطفل نوعا من المبالغة والتجسيم للأمور إذ يطلق العنان في تفكيره للخيال . ويساعده على ذلك الرمزية التى نمت لديه في هذه المرحلة .

ويبدو القصور كذلك في نواحي النمو اللغوى . فبالرغم من سيطرة الطفل على ناصية اللغة في هذه المرحلة . وبالرغم من نمو قدرته على التعبير إلا أنه يظل يعاني عجزاً وقصوراً من حيث القدرة على التواصل . ويرتبط هذا ارتباطاً وثيقاً بما سبق أن أوضحناه من حيث قصور الطفل في اتخاذ وجهة نظر الآخر .

الفصل الرابع عشر
الطفل منقلاً
النمو والاتصال لطفل ما قبل
المدرسة

- * مقدمة
- * طبيعة الطفل في هذه المرحلة
- * موقف الوالدين
- * والنتيجة؟
- * الخوف
- * الآباء وخوف الأطفال
- * القلق
- * الآباء وقلق الأبناء
- * الخوف المرضي (الغوبيا)
- * الأحلام المرعبة
- * نوبات الغضب
- * الغيرة
- * الاستطلاع
- * خلاصة

الطفل منفعلا

النمو الانفعالى لطفل ما قبل المدرسة

مقدمة -

ربما كانت الحياة الانفعالية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة هي أشد النواحي تأثراً بالتناقض الذى يقع بينه وبين السلطة المحيطة في الثقافة التي نعيش فيها . ولقد سبق أن أجهلنا الكلام عن هذا التناقض وعن طبيعة المواجهة التي تقوم بين الطفل من ناحية وبين أبويه (أو من يقوم مقامهما) من ناحية أخرى ، إلا أن شيئا من التفصيل لما سبق أن أجهلناه قد يكون ضروريا في هذه المرحلة ، إذا ما أردنا أن نفهم هذه النواحي من حياة الطفل النفسية بدرجة كافية من الوضوح .

إن أهم ما تتميز به هذه المرحلة من الناحية الانفعالية والاجتماعية هو العنف وشدة التأثير وعدم الاستقرار . فتوبات الغضب إلى حد التشنج والعدوان ، والخوف إلى حد الذعر ، والغيرة إلى حد التحطيم ، والحزن إلى حد الاكتئاب ، والفرح إلى حد الابتهاج والنشوة ، ثم التذبذب السريع بين هذه الحالات : من كائن يعيش في دقائق حياة لا نهاية لها من الألم ، ثم فجأة تكون هذه الآلام قد غسلت وحلت محلها سعادة لانتهائية . كل هذه مظاهر عادية نلاحظها جميعا بوضوح على طفل هذه المرحلة . ولكن الشيء غير الواضح بالنسبة للمخالطين للطفل هي الأسباب التي تكمن وراء ذلك كله . على أن ذلك الغموض يزول تماما إذا ما أمعنا النظر : ١ - في طبيعة الطفل في هذه المرحلة . ٢ - في موقف القائمين على أمره من هذه الطبيعة .

طبيعة الطفل في هذه المرحلة :

إن من أهم ما يميز الطفل في هذه المرحلة هو اعتماده كلية على من حوله . حقا إنه يميل بشدة ، كما سبق أن أوضحنا ، إلى الاستقلال والذاتية . ولكن ليس معنى ذلك أنه قد أصبح بالفعل مستقلا ، بل إنه يشعر تماماً أنه لا غنى له عن الاعتماد على الكبير .

ولا شك في أن هذا الموقف الطبيعي يعتبر من أهم العوامل التي تجعل الطفل أكثر قابلية للتأثر بالظروف التي تحيط به . ذلك أن الطفل يحكم هذه الطبيعة القاصرة ، لا يملك لنفسه نفعاً ولا ضراً . فهو لا يملك من القوة أو من الحيل أو الوسائل ما يدفع به الضر عن نفسه إذا وقع الضر ، أو ما يستطيع به أن يحقق به النفع لنفسه إذا أراد النفع .

فهو من الناحية الجسمية لا يمكنه أن يطاول العملاقة الكبار من المحيطين ، عندما يسكون به ويدفعونه في الهواء أو يهددونه بذلك بطريقة أو بأخرى .

وتزداد الهوة بين الطفل والكبير إذا تعدينا الناحية الجسمية إلى الناحيتين العقلية والانفعالية . فالطفل ، وإن كان من هذه المرحلة قد انتقل من « التفكير بجسمه » إلى « التفكير بعقله » ، إلا أنه ، كما سبق أن أوضحنا في الفصل السابق ، لا زال يعتمد في تفكيره هذا على خبرته الذاتية . فهو لم يكن موجوداً في هذا العالم من قبل ، ولا دراية له بقوانينه . كذلك فإنه لا يستطيع بعد أن يقيم مفاهيمه على أسس موضوعية ، أو يقوم بالعمليات العقلية التي تمكنه من أن يستنتج أو يخطط أو يدبر بشكل منطقي واقعي ، لذلك فإنه يفرق في الخيال والأوهام . وتساعده على ذلك قدرته على التصور والرمزية . فلا يعوقه شيء عن أن يتصور وجود كائنات أو أحداث يمكن أن تلحق به الضرر أو تعرض حياته للخطر ، مثل العفاريت و« أبو رجل مسلوخة » والفئران والحشرات ، وغير ذلك مما يوحى به إليه على سبيل التهديد أو التخويف . وهو يصدق ذلك لأن الأشياء من حوله في تصوره يمكن أن يكون لها أرواح ، ويمكن أن تضر ، ويمكن أن تنفع ، إلى آخر ذلك مما يتميز به تفكيره الأرواحي .

ومن ناحية أخرى فإن الطفل في هذه المرحلة لا يملك إزاء الظروف العصيبة التي يقع فيها ، أن يتدبر أمره بهدوء ، أو يفكر كيف يتخلص منها عن روية وتخطيط . فالعمليات العقلية العليا لا تكون قد نمت لديه بعد إلى الحد الذي يمكن به أن تؤدي وظيفتها من حيث توجيه الأفعال وتنسيق الجهود ، حتى يتحقق التوافق مع البيئة بشكل هادئ طيب سليم .

ليس هذا فحسب ، بل إن الشعور المفقود لدى الطفل بالزمن (راجع الفصل السابق) يجعل منه كائناً لا يستطيع حتى أن « يأمل » أى أن يقول لنفسه إن اللحظات السعيدة سوف تعود واللحظات التعيسة سوف تنقضي . إن ما فقد - في نظر الطفل - قد

فقد إلى الأبد ، وما يعانيه من آلام حالية لا يبدو له نهاية ، ومعنى ذلك أن الطفل لا يستطيع أن يتحكم في انفعالاته أو حتى أن يخفف منها .

تلك باختصار هي طبيعة الطفل في هذه المرحلة من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية : كائن يعيش بلا حيلة ولا تدبير ولا روية ولا انتظار . كائن يعيش حياة مليئة بالاضطراب والخلط والهناء والهلوسة . ولهذا كله فإن ما يتعرض له الطفل من ظروف عصيبة يمكن أن يؤثر فيه تأثيراً بالغاً ، لا يقارن بما يحدث في نفس الظروف بالنسبة للكبير . وربما كان أحسن تشبيه لحالة الطفل في تلك الظروف هو حالة الكبير في أثناء المواقع الحرية ، حيث يعاني هنا الأخير من الجوع والخوف وقلة الحيلة والاضطراب والتوتر ما لا يعرف له نهاية ، ولا يملك لنفسه فيه نفعا ولا ضرا .

هذا هو موقف الطفل فما هو موقف الأبوين ؟

موقف الوالدين :

إن موقف الوالدين غالبا ما يكون أبعد من أن يواجه - بشكل مثالي - تلك الحساسية وذلك القصور الذي يكون عليه الطفل في هذه المرحلة . فهم غالبا ما يتوقعان منه أن يتعلم بأسرع مما تؤهله له قدراته وإمكاناته العقلية أو الجسمية أو الانفعالية . إنهما يعاملانه كما لو كان راشداً في الوقت الذي لا يستطيع فيه أن يميز أو يفهم التعليمات الصادرة إليه أو يستطيع حتى أن يسيطر على الدوافع القوية التي توجهه . فهما يفرضان عليه الواجبات المستحيلة ، ويضعان أمامه الالتزامات المتضاربة . إنهما يتوقعان منه في أغلب الأحيان أن يميز الأشياء التي لم يتعلم أن يميزها ، كما أنهما يتوقعان منه أن يتعلم عادات ويتقنها في محاولة واحدة ، وأخيراً فإن العقاب بصورة أو أخرى غالبا ما يكون جزاءه على أقل الأخطاء أو أبسط أنواع الفشل (إسماعيل ، ١٩٧٤) ، (القرشي ، ١٩٨٥) .

ويزيد من حدة التوتر الذي يعيشه الطفل في هذه المرحلة ، ما يقوم به الآباء في كثير من الأحيان في خلق جو من البلبلة فيما يتعلق بمفهوم الطفل عن نفسه . ويحدث ذلك بصورة واضحة عندما يجذب الوالد طفله إليه ، ثم لا يلبث أن يدفعه بعيداً عنه في تابع سريع . فعندما يسمى الوالد إلى أظهار عاطفة نحو طفله بتقريبه منه واحتضانه أياه ، ويتجاوب معه الطفل ، ثم لا يلبث الوالد مع ذلك أن يرفضه فجأة بازاحته بعيداً عنه لأنه « مبلبل » أو « متسخ » ، مثلاً ، أو عندما يعنف الوالدان طفلهما على ما يحدثه من فوضى ، ثم إذا انسحب بعيداً عنهما ألقياً عليه اللوم لرفضه مجلسهما أو لبروده وعدم اكترائه ، في مثل هذه الصور من التفاعل ، يشعر الطفل وكأنه لا توجد استجابة من ناحيته سواء كانت إيجابية أو سلبية ، إلا وهي مرفوضة . وتزداد بذلك الفجوة بين الصغير والكبير ويصعب التفاهم أو قد يستحيل .

وبالإضافة إلى ذلك فإن الطفل - كما سبق أن رأينا - لا يستطيع أن يتخذ وجهة نظر الآخر ، ومع ذلك فإن الوالدين قد يصران على أن ينقلا وجهة نظرهما إلى الطفل وأن يفترضا ضرورة تقبله لذلك . وتكون النتيجة بالطبع هي تحطيم الجسور بين الطرفين ، لانعدام القدرة على التفاهم ، وخلق جو من التوتر والأحباط بدلاً من الهدوء والاستقرار .

وأخيراً فإن طفل هذه المرحلة ، إذ يقدر تماماً مدى اعتماده على والديه ، لذا فإنه يكون حساساً بشكل خاص للعلاقة العاطفية بينه وبينهم . ومع ذلك فإن الوالدين قد يكونان بعيدين كل البعد عن تقدير مثل هذه الحساسية . فهما لا يعرفان مثلاً أن أى تهديد لهذه العلاقة هو بمثابة هدم لكيان الطفل ذاته . إن الأطفال يأخذون مثل هذا التهديد مأخذ الجد ، ومعظمهم قد يكفيه في هذه المرحلة مجرد نظرة أو عتاب رقيق كوسيلة لمساعدته على تعديل سلوكه ، ذلك أنهم غالباً ما يعرفون أنهم قد ارتكبوا خطأ بعد حدوث ذلك مباشرة . ومع ذلك فإن العقاب الشديد أو التوبيخ أو التهديد بأشكاله المختلفة ، قد يكون هو الأسلوب الشائع من ناحية الوالدين في مثل تلك اللحظات الحرجة ، مما لا يترتب عليه سوى إثارة القلق عند الطفل بدلاً من مجرد أشعاره بأنه قد أتى فعلاً غير مرغوب فيه .

هذا باختصار هو موقف الأبوين في غالب الأحيان وهو موقف يتمثل فيه اتجاهات الثقافة التقليدية من الطفل في أثناء اشباعه لحاجاته الأولية . فالثقافة التقليدية لها اتجاهاتها من الأمور التي تتعلق بتغذية الطفل وتربيته الجنسية وتربيته على النظافة ومعاملته في حالات الغضب . وتمثل هذه الاتجاهات في معاملة الأبوين لطفلهما على النحو الذي حاولنا أن نصوره آنفاً .

والنتيجة :

النتيجة الحتمية لذلك كله هي الثورات الانفعالية الجارفة من ناحية الطفل كما سبق أن أشرنا في بداية هذا الفصل .

ولعل ذلك لم يصبح الآن شيئاً مستغرباً ، فالجو العام الذي يسود عملية التنشئة الاجتماعية للطفل في هذه المرحلة ، بما يعرضه لمواقف عصبية ، خاصة في أثناء معاملته في المواقف الحساسة .

واعتماد الطفل كلية على الكبار المحيطين وعدم قدرته بعد على الوقوف على قدميه إزاء المواقف العصبية التي قد يقع فيها .

وقصور خبرة الطفل وقدراته العقلية مما يدع مجالاً واسعاً للخيال والأوهام .

وتغير معاملة الأبوين من المرحلة السابقة إلى هذه المرحلة بشكل مفاجيء بمجرد تعلم الطفل المشي والكلام .

كل ذلك يشكل بالنسبة للطفل ظروفاً يسهل معها خلق الصراعات الانفعالية العنيفة التي قد تترك في شخصيته وسلوكه أثراً باقياً . وسوف نعرض فيما يلي لتفاصيل تلك الصراعات في حياته الانفعالية .

الخوف :

من أهم المظاهر الانفعالية لهذه الفترة هي ما قد يعانيه الأطفال من مخاوف . ذلك أنها يمكن أن تكون أكبر عائق يقف في سبيل نموهم الصحى السليم . وللآباء كما ذكرنا تأثيراً كبيراً في هذه الناحية . فبالرغم من أن بمقدورهم أن يساعدوا أطفالهم على التغلب على مخاوفهم إلا أنهم في الوقت نفسه يكون لهم دور سلبي باعتبارهم مصدراً أساسياً لتلك المخاوف .

ثلاثة أنواع من المخاوف توجد لدينا جميعا بدرجة أو بأخرى من الدرجات : المخوف الواقعي ، والقلق ، والخوف المرضي (الفوبيا) . وهي جميعاً تشترك في نفس الأعراض تقريباً : توتر في عضلات المعدة كجزء من التغيرات الفسيولوجية ، وشعور بالضيق والتوتر كجزء من التغيرات النفسية .

وبالرغم من أن طبيعة هذه المخاوف قد يعترها التغير مع مرور الزمن ، إلا أننا لا نستطيع أن نتصور طفلاً في هذه المرحلة يمكن أن يكون محصناً ضد هذه المشكلة السيكلوجية ، وذلك في ضوء الظروف التي سبق أن رسمنا صورة واضحة لها .

وفي جميع الحالات تعتبر المخاوف ، أساساً ، توقعاً لخطر أو لحدث غير سار . إلا أنها تتميز الواحدة منها عن الأخرى في بعض النواحي . فالمخوف الواقعي يعتبر بوجه عام ، أكثرها تحديداً . فهو عبارة عن استجابة لخطر حقيقي كحيوان مفترس أو سيارة مسرعة .. إلخ . أما المخوف فهو خوف من المجهول . أى أن موضوعه لا يكون محددًا أو واضحاً بشكل محسوس . إنه في الواقع خوف مرتبط ببعض الدوافع الذاتية دون وعي من الفرد بذلك . وأما المخوف المرضي فبالرغم من أن مثيراته تكون محددة وواضحة إلا أنها لا تعتبر بطبيعتها مصدراً للخطر . وذلك كالمخوف من الظلام أو الأماكن المغلقة أو المرتفعة أو من بعض الحيوانات الأليفة .. وهكذا .

ومع ذلك فمن الصعب في معظم الأحيان أن نميز بين الواحد أو الآخر من هذه المخاوف عند صغار الأطفال . ذلك أن الطفل لا يفرق هو نفسه بين الخطر الحقيقي والخطر الوهمي ، كما أنه لا يستطيع أن يفصح عما إذا كان ما يخاف منه . قد سبق وأن ألحق به ضرراً

فعلياً أم أنه مجرد شبيه به . ولتوضيح ذلك نضرب مثلاً بالخوف من الظلام . فقد يكون الخوف من الظلام لتوهم الطفل وجود « عفريت » يهدده « بالفعل » في نفس اللحظة التي يبدأ فيها خوفه . ولا فرق هنا عند الطفل بين الوهم والحقيقة . وقد يكون الخوف من الظلام على سبيل التعميم لارتباطه بخبرة سابقة مؤلمة . وفي هذه الحالة يكون من نوع المخاوف المرضية ، وهكذا .

والمخاوف إذا كانت طبيعية فإنها تحقق وظيفة صحية . فالخوف من الطريق العام أو الحيوانات المتوحشة أو الآلات الخطرة أو المركبات المسرعة ، يمكن أن تحافظ على حياة الطفل . تأمل طفلاً لا يخاف من مثل هذه الأشياء وانظر ماذا يمكن أن يحدث له . وإلى جانب ذلك فإن مثل هذه المخاوف قد تساعد على التعلم . فالطفل الذى يخاف من المركبات المسرعة يمكنه أن يتعلم قواعد المرور التى تؤمن له عبور الطريق بسلام .

ولكن بينما توجد مخاوف صحية على هذا النحو ، إلا أن المبالغة في شدة الخوف وكثرة تكراره يمكن أن تعوق عملية النمو . فالطفل الذى يكثر من البكاء ، والانسحاب والانكماش ، والاحتجاج ، واستجداء المساعدة ، والاتصاق بالوالدين ، لا يمكن أن يكون في طريقه إلى تنمية الكفاءة والاستقلال المتطلبين فيما بعد .

ولكن من أى الأشياء يخاف الأطفال في هذه المرحلة ؟ في حوالى الثانية ، يخاف الطفل من أشياء واقعية أو من مثيرات غير مألوفة ، وذلك كالأشياء الغريبة والمواقف والأشخاص والأماكن الجديدة . ولقد تحدثنا عن مثل هذه المخاوف في المرحلة السابقة . إلا أنه مع تخطى هذه السن (الثانية) ، يبدأ الطفل يخاف من توقع أو تخيل لخطر وهمي أو خطر ناتج عن قوى خارقة للطبيعة ، كالمخوف من احتمال حدوث الحوادث أو الخوف من الظلام أو العفاريت أو الأحلام . ولا شك أن النمو المعرفي لطفل هذه المرحلة وقدرته المتزايدة على التصور واستخدام الرموز ، تلعب دوراً كبيراً في التأثير على استجاباته الانفعالية ، من حيث أنها تساعد الطفل على خلق مخاوفه بنفسه . فعدم معرفة الطفل بقوانين العالم واعتماده على خبرته الذاتية وعلى حواسه وغماليه كل ذلك قد يساعد الطفل على الجنوح إلى الخيال وتصور أشياء لا وجود لها .

وقد لوحظ أن الطفل الذكى يكون أكثر خوفاً من الطفل الأقل ذكاءً وقد يرجع ذلك إلى أن الطفل الذكى هو أقدر على تصور الخطر المحتمل ، ويتمتع بخيال أشد خصوصية ، كما أنه يكون أقدر على التفكير والتأمل ، بما في ذلك التفكير في الأخطار ، أكثر مما يفعل الطفل الأقل ذكاءً أو المحدود القدرة من الناحية العقلية (Jersild & Holmes, 1935) .

والواقع أن مخاوف الطفل يصعب إلى حد كبير ، على الآباء أو غيرهم التنبؤ بها . ففى جميع الأعمار توجد فروق فردية من حيث القابلية للخوف . ففى حين يخاف طفل ما إلى حد

الفرع ، من القطة نجد آخر يجب القطة ولا يمل من اللعب معها . بل حتى ذلك الذى يخاف من القطة ، قد لا يظهر ذلك الخوف فى جميع المواقف . فهو فى بعض المواقف قد يصرخ عندما يشاهد قطة ولكن فى مواقف أخرى قد يكتمى بمجرد تجاهلها . وتتوقف تلك الفروق على عوامل متعددة سوف نأتى إلى مناقشتها بعد قليل .

وتتميز مخاوف الأطفال أيضا بأنها ليست ثابتة . فمرور سنة أو سنتين من عمر الطفل قد يحدث تغيراً كبيراً فى مخاوفه . فقد تزول عن الطفل مخاوف معينة لتحل محلها مخاوف أخرى . على أن الكثير من المخاوف الجديدة قد يكون هو بدوره ناتجاً عن مخاوف قديمة . مثلاً ، الطفل الذى كان قد خاف من القناع الذى يوضع على الأنف والفم عند التخدير قبل إجراء عملية جراحية ، يمكن أن يخاف بعد ذلك من جميع الأقنعة ولو كانت من ألعاب الأطفال ، أو حتى مما يشبه تلك الأقنعة . كذلك فإن الطفل الذى كان قد ذعر من فأر فى حجرة نومه يمكن بعد ذلك أن يخاف من أصوات النباح أو الخدش التى تحدث ليلاً . بل قد يخاف كذلك من مجرد الترك وحيداً فى حجرته عند النوم .

بعبارة أخرى فإن دائرة المخاوف عند الطفل يمكن أن تتسع لتشمل أشياء من الصعب علينا للوهلة الأولى أن نعرف مصدرها . ويحدث ذلك بالطبع عن طريق « التعميم » . أى كما لو كان الطفل يقول لنفسه « إذا كان ذلك القناع قد جعلنى أشعر بالغثيان فإن ذلك القناع أيضا يمكن أن يسبب لى ذلك » أو « هذا الصوت أيضا هو صوت الفأر الذى سمعته فى المرة السابقة » ، وهكذا .

باختصار إذن فإن أى مثير يقترن عند الطفل بخبرة مؤلمة أو مخيفة قد يصبح هو أيضا مخيفاً . ليس هذا فقط بل إن الخوف قد ينتقل أيضا إلى المثيرات المشابهة له . وتجربة « واطسن » الكلاسيكية على الطفل « ألبرت » المشتقة من تجارب بافلوف على الكلاب فى مجال الأشرار الكلاسيكية تمثل الأساس العلمى الذى يعتمد عليه فى هذا التفسير (إسماعيل ، ١٩٨٤) .

الآباء وخوف الأطفال :

إن معظم المخاوف مكتسبة . فالمخوف استجابة مشتقة من الألم . والأطفال لا يولدون « خوافين » ، بل إنهم يتعلمون ذلك الخوف . وحيث أن معظم التعليم يكتسبه هؤلاء الصغار فى المنزل ، فلا غرابة إذن إذا قلنا إن الأطفال يبدون استعداداً قوياً لالتقاط مخاوف آبائهم . ويبدو هذا واضحاً فى مخاوف مثل الخوف من الكلاب والحشرات والعواصف الرعدية وما إلى ذلك . ولا نقول ذلك على سبيل التصور فحسب ، بل بناء على البحوث التى أجريت فى هذا المجال (Hagman, 1932) .

ويلتقط الأطفال مخاوف آبائهم عن طريق ميكانزم التوحد أو عن طريق التعلم بالملاحظة . والمخاوف التي تكتسب عن هذا الطريق |تتاز بطول بقائها بشكل خاص . فإذا كانت الأم مثلاً تخاف من الكلاب ، فإنه سيكون من الصعب عليها أن تنصح ابنها (أو ابنتها) أنه لا يوجد هناك ما يوجب خوفه من الكلب . وبالتالي فإن الطفل لن يتعلم سوى استجابة الانسحاب أو التجنب كلما رأى كلباً . وعن طريق عملية تدعيم قوية تثبت هذه الاستجابة كلما تكررت ، ذلك أنها تؤدي إلى خفض التوتر الذي يعانيه الطفل في حضور الكلب الذي هو موضوع خوفه . وبالتالي فإن الطفل يميل دائماً إلى تكرار هذه الاستجابات ، دون أن تستنح له على هذا النحو ، أى فرصة لتعلم استجابات أخرى جديدة وأكثر نضجاً . ولهذه الأسباب فإن المخاوف التي يشارك فيها الصغير والديه تقاوم بشكل خاص العلاج والانطفاء .

القلق :

سبق أن عرّفنا القلق بأنه الخوف من المجهول . وما يجهله الطفل في هذه المرحلة من مثيرات القلق هو دوافعه الذاتية : الدافع للعدوان والدافع الجنسي ، والرغبات الاتكالية ... إلخ . وحيث أن هذه الدوافع والرغبات كانت موضوع عقاب وتحريم ، لذلك فإنه لا يستطيع أن يعبر عنها . ولكن ليس معنى ذلك أنها قد « ماتت » أو « أقتلعت » من تكوينه النفسى ، بل تظل موجودة ، بالطبع ، وتظل قابلة للاستثارة (وليس للتعبير الصريح) كلما وجدت مثيراتها ، أو كلما اعترض الطفل موقفاً يثيرها . وإذا كانت استثارته مقترنة بالعقاب لذلك فإن الطفل في مثل هذه الظروف يبدى مشاعر الخوف دون أن يكون باستطاعته أن يحدد أو يعرف مصدراً لذلك الخوف . ذلك أن الخبرة المؤلفة الأصلية تكون قد كبّدت . وعلى هذا النحو قد يثير القلق عند الطفل ، مثلاً ، ولادة طفل جديد يهدد مركزه عند أبويه ، أو يثير لديه الرغبات الاتكالية المحرمة . وقد يثير القلق عند الطفل أيضاً خوفه من رفض أبويه له سواء عن وهم أو عن شعور واقعى ... وهكذا .

ويؤثر القلق عند الطفل على نموه الاجتماعى والمعرفى معا . وإنه وإن كان من الصعب تقدير درجة للقلق تقديراً موضوعياً بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة ، إلا أن بالأماكن الخروج ببعض التعميمات . فقد لوحظ أن وجود درجة عالية من القلق عند أطفال الروضة (كما ظهر ذلك فى استجاباتهم ، عندما وضعوا فى غرفة جديدة غريبة) ، أقرن بتكرار مظاهر الاتكالية . ذلك أن الأطفال يبدعوا يظهرون ميلاً إلى جذب الانتباه والمساعدة والتعلق والتلاصق مع الكبار المحيطين ، وهى جميعاً أشكال مختلفة من السلوك الاتكالى . وإن كان هذا يعنى شيئاً فإنه يعنى نكوصاً إلى مراحل أقل نضجاً من حيث النمو الاجتماعى ، كأثر مباشر للشعور بالقلق (Ruebush, 1963) .

أما من حيث تأثير القلق على النمو المعرفي فقد أجريت معظم دراساته على أطفال المدرسة الابتدائية إلا أن نتائج هذه الدراسات تنطبق في الغالب على أطفال ما قبل المدرسة أيضا . فلقد وجد أن درجة معتدلة من القلق قد تساعد على التعلم إذا كان الواجب بسيطا ، وإذا كانت الاستجابة مما يعرفه الطفل معرفة جيدة بالفعل . ولكن إذا كان القلق شديدا والواجب المطلوب تعلمه معقدا وصعبا أو يتضمن استجابات لا يستطيع الطفل أن يقوم بها ، فإن القلق عندئذ يعوق عملية التعلم . ويقع في هذا الإطار على وجه الأخص الواجبات التي تتضمن تعلمًا لفظيًا أو استخدام المفاهيم المجردة .

وينظم هذا العلاقة بين درجة القلق ودرجة صعوبة الواجب المطلوب تعلمه ، ما يسمى بقانون «يركز - ددسن» (The Yerkes-Dadson Law) (إسماعيل ، ١٩٨٤) .

الآباء وقلق الأبناء :

إن جنور القلق توجد دائما في العلاقات التي تقوم بين الأطفال والديهم في المراحل المبكرة من حياة هؤلاء الصغار . فعندما تصبح مطالب الآباء من أطفالهم أعلى مما يستطيع هؤلاء الآخرون أدائه ، وعندما يستخدم الآباء في سبيل ذلك العقاب القاسي والقيود المشددة ، وعندما يقيّم الآباء ما ينجزه أطفالهم تقييما سلبيا باستمرار ، ويقرعائهم على كل ما يصدر عنهم (أى عندما لا يعجبهم فيهم العجب) ، أو عندما تكون معاملتهم لهم تتسم بالتذبذب وعدم الاستقرار ، عندما يكون ذلك هو اتجاه الوالدين في تنشئة أبنائهم ، فإن الاحتمال الأكبر أن يصاب الأبناء عندئذ بالقلق . وعندما يسوء الآباء استغلال أبنائهم على هذا النحو ، فإن القلق الذي يترتب على مثل هذه المعاملة السيئة يمكن أن ينقلب إلى خوف مقيم .

إن الآباء الذين يسرفون في استخدام العقاب البدني مع أطفالهم ، هم في الغالب يتخلون من الطفل وسيلة للتنفيس عن رغباتهم العدوانية المكبوتة ، وعن احباطاتهم ومشاعرهم السلبية المختلفة نحو أنفسهم . وليست ممارساتهم هذه سوى رد الفعل المرضى على ظروف حياتهم الخاصة التي لا يطيقونها . فلقد لوحظ باستمرار أن الآباء الذين يسيئون استغلال أبنائهم ، كانوا ممن أسوء استغلالهم هم أنفسهم عندما كانوا أطفالا ، أو على الأقل كانوا من المنبوذين (Steele & Pollock, 1968) .

وبدون أن نرى الآباء الذين يسيئون إلى أطفالهم على هذا النحو ، فإننا في نفس الوقت لا ننفي الظروف الاجتماعية والثقافية من المسؤولية عن هذا الوضع . فمما لا شك فيه أن الظروف الثقافية التي تحكم في نظام الزواج بما قد يؤدي إلى تكرار حدوث الاضطراب في الحياة الزوجية ، وفشل التوافق بين الزوجين ، وكذلك الظروف الاجتماعية الاقتصادية التي قد تؤدي إلى ظروف سكنية سيئة ، وإلى زيادة البطالة وزيادة ساعات العمل عند الزوجين ،

والظروف التعليمية التي تؤدي إلى تفشي الجهل بشكل عام ، والجهل بالأمور التربوية بشكل خاص ، وإلى زيادة عدد الأبناء وعدم التحكم في تنظيم الأسرة ، والظروف المهنية التي قد تساعد على عدم الرضا في العمل ، كل ذلك يخلق دون شك جواً من الإحباط سواء بالنسبة للأب أو بالنسبة للأم أو بالنسبة لكلهما معا ، مما قد يؤدي بدوره إلى أن يصب الآباء جام غضبهم (الناتج عن هذا الإحباط) على كبش الفداء وهو الطفل^(١) .

وغالباً ما يكون سوء استغلال الآباء لأطفالهم على هذا النحو نتاجاً لعملية تفاعل متبادل بين طريقة معاملة الوالدين لطفلهم من ناحية وسلوك الطفل كرد على هذه الطريقة من ناحية أخرى . فالوالدان المسيقان غالباً ما يكونان غير ثابتين في تعاملهما مع الطفل بالنسبة لعملية الضبط . ويؤدي هذا التذبذب بدوره إلى فشل في تحديد توجهات ثابتة يستر عليها الطفل . وبالتالي فإن الطفل يفشل هو نفسه في تنمية مثل هذه التوجهات . ومعنى ذلك أن الطفل قد يخطيء ويسوء سلوكه . ويتصاعد الموقف : الطفل يسوء سلوكه ، والوالد يعاقب ، ويتكرر سوء السلوك من ناحية الطفل ، ويشدد عقاب الوالد (الذي يبرر ذلك بأن الطفل هو الذي يدفعه ، بسوء سلوكه إلى ذلك ، ناسياً أو متناسياً أنه « أي الوالد » ، هو الذي تقع عليه المسؤولية ، وليس الطفل) ، وهكذا تدور العلاقة بين الطفل ووالديه في حلقة مفرغة من سوء التوافق الذي يزداد في كل مرة يتم فيها التفاعل بينهما .

وقد يكون من سوء حظ الطفل أن يولد هو نفسه من النمط المزاجي الصعب المراس (انظر الفصل الخامس من هذا الكتاب) أو ناقص الوزن أو ضعيفاً بشكل عام مما قد يتسبب في كثرة بكائه أو في حاجته إلى رعاية أو عناية غير عادية من حيث الوقت والجهد . وإذا كان ذلك يزيد من الأعباء التي على الحاضن أن يتحملها في تربيته طفله ، لذا فقد يزداد شعوره بالإحباط ، وتبدأ الدائرة المفرغة ، التي سبق أن صورناها ، من حيث اتساع الهوة التي تقوم بين الطفل وحاضنه ، ويصعب بعد ذلك التقاؤهما على طريق التوافق .

تلك هي الظروف التي قد تؤدي بالوالدين إلى الأسراف في القسوة أو المعاملة السيئة لأطفالهما ، والتي قد تتسبب بالتالي في خلق القلق والتوتر لديهم . على أنه لحسن الحظ فإن معظم الوالدين ليسوا من هذا النوع العنيف . ولكن إذا حدث وتعرض الطفل لمثل هذه الظروف القاسية ، فقد يتخذ القلق شكلاً آخر هو ما نسميه بالخوف المرضي أو (الفوبيا) .

(١) وجد من الدراسات التي أجريت في العالم العربي بالفعل أن هناك ارتباطاً قوياً بين مستوى التعليم واستخدام الأسلوب السوي في التنشئة الاجتماعية (القرشي : مرجع سابق) وكذلك بين نوع الفئة الاجتماعية الاقتصادية من ناحية ومقدار استخدام أسلوب القسوة البدنية من ناحية أخرى (إسماعيل : عماد الدين وآخرين - مرجع سابق) .

الخوف المرضى (الفوبيا) :

هو خوف يبدو سخيلا وغير معقول - كما سبق أن أشرنا - ولا يمكن تعليله ، ظاهريا . ذلك أن الأشياء التى تنبئ لا تحمل فى طبيعتها أى مصدر للخطر أو الحاق الضرر . فالطفل قد يخاف مثلاً من الذهاب إلى المدرسة أو من الظلام أو من بعض أنواع الحيوان أو الأماكن المزدحمة أو المقلقة أو غير ذلك من الأشياء . ويشغل مثل هذا الخوف تفكير الطفل بشكل غير عادى ، فيظل يفكر فى ذلك الشيء المخيف إلى الحد الذى قد يعوقه عن مزاولته نشاطه العادى ويحد من قدرته على استطلاع البيئة المحيطة .

أما كيف يتحول القلق إلى (فوبيا) ، فيدون أن ندخل فى تفاصيل معقدة للميكانيكيات اللاشعورية ، يكفى أن نقول : إن الطفل الذى ينوء تحت عبء ذلك الشعور العنيف بالقلق ، تفتقر لديه هذه الخبرة ، بوجود أشياء أخرى كوجود قط أو بحر أو حصان أو مكان مفتوح أو زحام أو ما شابه ذلك . ففى الحالة التى يعانى فيها الطفل قلقاً من هجران والديه له ، مثلاً قد يكون فى مكان مزدحم . فينتقل قلقه عندئذ إلى هذا المثير الجديد عن طريق الاقتران الشرطى . وبهذه الطريقة يصبح ذلك المثير الجديد (المكان المزدحم) مخيفاً للطفل بنفس الدرجة من التركيز الذى كان عليه شعوره الأسمى . كل ذلك يتم دون وعى من ناحية الطفل بالطبع ، فلا يستطيع الطفل أن يتذكر لا الخبرة الأصلية ولا ما يحيط بها من ملاهيات أو تحولات جديدة .

وتحول القلق إلى فوبيا على هذا النحو ، له وظيفة هامة فى حياة الطفل النفسية . فبدلاً من وجود حالة خوف من مصدر مجهول لا سيطرة للطفل عليه ، يصبح مصدر الخوف ، بعد هذا التحول ، شيئاً محدداً : حصان أو كلب أو مكان أو غير ذلك من المثيرات المحسوسة . ولا شك أن فى هذا التحول تخفيفاً ، إلى حد ما ، من حدة الخوف . ذلك أنه يصبح فى مقدور الطفل عندئذ أن يتجنب مصدر الخوف ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإنه يكسب عطف المحيطين به أو على الأقل يحصل على اهتمامهم بمخاوفه المرضية التى لا دخل له فيها .

وبذلك توفر المخاوف المرضية للطفل مخرجاً للتعبير عن مشاعر الذنب ، التى كانت أصلاً نتيجة مباشرة للمعاملة القاسية من ناحية الوالدين ، دون أن يضرع اللوم على نفسه ، أى دون أن ينسب إلى دوافعه الذاتية أى علاقة بذلك كله .

على أن المخاوف المرضية بهذا المعنى إنما توفر للطفل حماية مؤقتة ، فقط ، ذلك أن الطفل ، الذى يظل غير قادر على التعرف على المصدر الأسمى لقلقه ، غالباً ما تزداد لديه اتساعاً دائرة الأشياء والمواقف المثيرة لمخاوفه المرضية ، إذ يجد فى معظم الأشياء حوله مصادر

وهمة للخطر ، ولا يستطيع أن يفرق بين ما هو وهمي وما هو واقعي في هذا المجال . على أنه لحسن الحظ أن فئة قليلة فقط من الأطفال هم الذين يقعون في هذه الحنة ويحتاجون إلى علاج بالوسائل الفنية المعروفة .

ولحسن الحظ أيضا أنه ليست جميع أنواع الفوبيا هي من ذلك النوع المعقد ، الصعب التداول بغير الطرق الفنية . فبعض أنواع الفوبيا الأخرى تعتبر مجرد مخاوف شرطية ، أى مخاوف منقولة من مثير إلى آخر عن طريق الاقتران الشرطي أو على سبيل التعميم . أما كيف تنشأ هذه الأنواع من المخاوف المرضية فذلك يحدث على النحو الآتي :

١ - يتعرض الطفل لموقف أثار عنده خوفاً شديداً ، وغالبا ما تكون هذه الخبرة قد حدثت له في سن متقدمة .

٢ - ولا يقتصر الأمر على مجرد الخوف الشديد ، بل إن الظروف التي تحيط بالحادثة المسبب للخوف تكون إلى جانب ذلك مثيرا أيضا للخجل أو الذنب أو القلق ، عند الطفل ، الذي تكون إمكانياته من العجز بحيث لا يستطيع التغلب على هذه المشاعر بسهولة . وذلك كأن يكون تعرضه لهذا الحادث مثلا مقترنا بمخالفته أمراً أو تعليمات أو رأيا من الوالدين (ألا يخرج من باب المنزل وحده أو ألا يعبت بأشياء ليست له أو أن الرجال لا يخافون وغير ذلك) ، مما يؤدي بالطفل إلى أن يمتنع عن أن يتحدث عن خبرته هذه إلى الآخرين أو يرونها لهم . ليس هنا فقط بل إنه يمتنع كذلك عن التحدث عن هذه الخبرة إلى نفسه ، أى أن يمتنع عن تذكرها أو التفكير فيها لطبيعتها المخجلة ، بما يجعلها « تكبت » وتسمى . ويعتبر ميكائزم الكبت هذا هو المحك الذي يفرق بين المخاوف المرضية بجميع أنواعها والمخاوف غير المرضية .

هنا النوع من الفوبيا هو من البساطة بحيث أنه من العادة يزول أو يضعف عندما يتذكر الفرد هذه الخبرة المخيفة . وهذا يفسر لنا أن كثيرا من الأطفال تحدث لهم حوادث مزعجة أو مخيفة ، ومع ذلك لا تنشأ عندهم مخاوف مرضية من المواقف التي حدثت فيها مثل هذه الحوادث . فهؤلاء الأطفال لم « يكبتوا » هذه الحوادث . فالكبت شرط هام لحدوث الفوبيا . لذلك فإذا كانت الحادثة أو المواقف المخيفة غير محاطة بظروف تدعو إلى الكبت ، أو إذا حاول المحيطون بالطفل أن يذكروه بالحادث بشكل يزيل الخوف عنه ، فإن مثل هذه الظروف لا تجعل هناك مجالا لنشأة « الفوبيا » .

مرة أخرى إذن نذكر أن التشبث التي تقوم على إشعار الطفل بالذنب أو الخجل أو إيقاع العقاب الشديد عليه أو معاملته بقسوة إنما تسمى إلى نحو الطفل النفسى بإيقاعه فريسة للمخاوف بدلا من أن تساعد على توجيه أفعاله الوجهة المرغوب فيها .

الأحلام المزعجة :

صورة أخرى من الحياة الانفعالية للطفل في هذه المرحلة هي ما ينتابه ، بدرجة أكبر نسبيا من أى مرحلة أخرى ، من الأحلام المزعجة (الكوابيس) والنوم المضطرب . وتعتبر هذه الأحلام طريقة أخرى من الطرق التي تعبر بها مخاوف الطفل وقلقه عن نفسها ، وذلك في أثناء النوم ، إلى جانب تعبيرها عن نفسها في أثناء اليقظة . وتصل مثل هذه الأحلام إلى ذروتها فيما بين الرابعة والسادسة ، وإن كان بعض الأطفال يستمر حتى بعد ذلك السن في المعاناة من مثل هذه الأحلام بين حين وآخر (Kessler, 1966) .

ولا حاجة بالوالدين إلى أن ينشغلا أكثر مما يجب بشأن مثل هذه الأحلام . ولكن ليس معنى ذلك أن يتجاهلها أو أن ينكراها على طفلها . فالطفل في هذه الحالة يكون في حاجة أكثر إلى المساعدة وليس إلى الرفض أو الإنكار أو التجاهل .

وقد يصحو الطفل من نومه نتيجة لتلك الأحلام وهو يبكي أو يصرخ . فإذا لم يجد أحداً بجانبه ، فقد يذهب ليوقظ والديه أو قد يرغب في أن ينام إلى جوارهما . ولابد في مثل هذه الحالة أن يعمل على تهدئته . وتهية الجو الذي يساعده على النوم مرة أخرى .

والأهم من ذلك كله هو العمل على التعرف على مصدر تلك الأحلام إذا ما تكررت أو كانت عنيفة . ذلك أنها في هذه الحالة إنما تعكس وجود درجة من القلق أو الصراع الذي يعاني منه الطفل .

وغالباً ما ينم محتوى الحلم عن مفتاح لذلك الصراع أو القلق الذي يعانيه الطفل . وقد يعبر الحلم عن ذلك إما صراحة أو في شكل رمزي مقنع . فقد يؤرق الطفل ليلاً القطعة التي أخافته في أثناء النهار أو الحادث الذي حدث له كسقوطه من على الدرج أو غير ذلك من الأحداث أو الأشياء .

ولكن أحيانا ما يكون الحلم معبراً عن حالة قلق يعانيها الطفل . وفي هذه الحالة قد لا يظهر الحلم حالة القلق هذه صراحة على النحو السابق . فالطفل الذي يتكرر حلمه بأن أباه قد قتل ويصحو من نومه خائفاً ومنزعجاً ، قد يكون لديه خوف دفين من فقدان الأب . إلا أننا لا نستطيع أن نجزم بذلك . فتفسير مثل هذه الأحلام ليس بالأمر السهل . ذلك أن نفس هذا الطفل قد يكون شعوره عكس ذلك تماماً . قد يكون لديه دافع عدواني نحو الأب ويريد التخلص منه . ولكنه لا يستطيع أن يعبر عن مثل هذه الدوافع بالطبع . فهي دوافع مكبوتة . والأحلام هي خير وسيلة للتعبير عن مثل هذه الدوافع المكبوتة ، إذ أنها تعبر عنها بشكل مقنع ، يساعد على تفريغ الشحنة المكبوتة ، من ناحية ويتأدى أثارة القلق الذي قد يسببه التعبير الصريح من ناحية أخرى .

وقد يساعد على التعرف على مصدر القلق الذى تعبر عنه أحلام الطفل ، أن نناقش معه فى الصباح موضوع الحلم الذى أرقه ليلا ، أو على الأقل أن نساعد على أن يرويه لنا حتى يخفف من حدة التوتر الذى قد يعانیه نتيجة للكبت . ذلك أن الطفل الذى يساعد على التعبير عن مخاوفه كما سبق أن ذكرنا ، فإن ذلك يجنبه إلى حد ما الوقوع فى الدائرة المفرغة للمخاوف المرضية . والطفل الذى يأنس إلى والديه ولا يجد لديهم إلا كل تقدير لمتاعبه وتفهم وتقبل لكل ما يشعر به دون تهكم أو إنكار أو تقليل من شأن تلك المتاعب ، سوف يكون أسلس قياداً فى الحديث عن هذه المتاعب ، بما فى ذلك الأحلام المزعجة . وسوف نجد الآباء أن أبنيهما لا يزال من السداجة بحيث لا يستطيع أن يخفى دوافعه ويقنعها بالدرجة التى قد يقوم بها الكبير .

وفى هذا الصدد يذكر المؤلف هذه الحادثة الواقعية : أحد الأطفال قام منزعجا من حلم مروع بالليل . وفى الصباح عندما سأله والده - وكان يقره دائما على ما يشعر به دون تهكم - : « بماذا كنت تحلم فى الليلة الماضية » قال : « حلمت أن أسدا كان يقترب منى فخفت منه وهو يحدث صوتا كذلك الذى رأيته فى حديقة الحيوان » . فقال له أبوه : « تفكر كان عامل زى مين كده الأسد ده ؟ » فأجاب الطفل بكل براءة : « كان عامل زيك أنت يا بابا وأنت فاتح بقلك كده وبتزق لماما » (أى أنه يذكره بأبيه وهو فاغر فاه رافع عقيرته بالصباح فى وجه أمه) .

نوبات الغضب :

من المظاهر الانفعالية الشائعة أيضا عند أطفال هذه المرحلة ، نوبات الغضب . ويؤكد الأكلينيكيون أن هذه النوبات هى شىء عام وطبيعى عند جميع الأطفال فى هذه الفترة بصرف النظر عن الثقافة التى يعيشون فيها . ولا تعتبر هذه النوبات ذات صفة مرضية إلا حينما تكون عنيفة جدا ومتكررة بشكل زائد وتأخذ فترة طويلة نسبيا .

والذى يجعل من هذه النوبات شىئا طبيعياً فى هذه المرحلة ، وخاصة فى بدايتها ، ظروف موضوعية خاصة بطبيعة الطفل من ناحية ، وبعلاقته بأبويه من ناحية أخرى . وقد سبق أن أوضحنا ذلك بالنسبة لحالة الطفل الانفعالية ، ولكن علينا هنا أن نتعرف على هذه الظروف فيما يتعلق بنوبات الغضب بالذات .

أما من ناحية الطفل فيمكن أن نلخص تلك الظروف فى عبارة عامة ، وهى أن الطفل فى هذه المرحلة تدفعه للفعل دوافع بدائية قوية دون أن يهذبها الأمل أو يعدل من شدتها الشعور بالزمن . ولا شك أنه فى مثل هذا الوضع تزداد الحساسية للاحباط . ولذلك فإن أبسط المواقف الاحباطية يمكن أن تثير لدى الطفل نوبات الغضب . فطفل الستين الذى

يعجز عن الوصول إلى الخزانة العالية للحصول على الحلوى التي يريد ، والذي قد لا يستطيع أن يعبر عن ذلك بالكلمات ، أو الذي قد لا تكون أمه على درجة كافية من الحساسية لادراك ما يريد ، مثل هذا الطفل يواجه موقفاً احباطياً لا قبل له بتحملة . ولذا يكون هذا الطفل غير قادر - بعد - على ضبط انفعالاته ، لذلك فإن الاستجابة المباشرة لهذا الموقف الاحباطي هو نوبة من الغضب الشديد . وأمثلة هذه المواقف كثيرة ، فحتى ما يبدو للكبير على أنه شيء تافه ، مثل رغبة الطفل في أن يقدم له هو الطعام أولاً وقبل أى فرد آخر على المائدة ، قد يكون سبباً في ثورة غضب عارمة . إلى هذا الحد تكون حساسية الطفل للمواقف الاحباطية .

وبالرغم من أن التعبير عن الغضب ، هو شيء هام جداً من حيث نمو الذاتية عند طفل هذه المرحلة ، إلا أنه يعمل باستمرار على خلق التوتر بين الطفل وأبويه . وإذا لم يفهم الوالدان حقيقة مشاعر الطفل في هذه المواقف فقد يزيدان الطين بلة .

والواقع أنه مهما حاول الأبوان أن يفهما الظروف التي تعرض الطفل للاحباط ومهما أخذنا على عاتقهما أن يساعداه على الاستقلال وعلى محاولة القيام بأعمال جديدة ، وعلى التعبير عن رغباته ، يظل من الصعب عليهما أن يتقبلا منه الغضب أو العدوانية التي تلازم بالضرورة النمو المتزايد للشعور بالذاتية . ولا شك أنهما يواجهان عندئذ بواجب تربوي هام وهو كيف يحولان هذه المشاعر العدوانية من الطفل إلى قنوات أكثر تقبلاً ، وكيف يساعدانه على ضبط النفس .

والحقيقة الهامة في هذا الصدد هو أن العقاب قد يؤدي إلى عكس المطلوب . بل إن أى محاولة لاسكات الطفل في أثناء النوبة لا جدوى منها ، وقد تطيل مدة النوبة . ذلك أن الطفل في أثناء النوبة لا يكون مستعداً للاقتناع بل حتى للاستماع . ثم إن الصراخ في وجه الطفل أو ضربه ، بغرض إسكاته ، إنما يعطيه نموذجاً يحتذى في علاج المواقف العصبية أو مواقف الاحباط ، وهو استخدام السلوك العدوانى . ويكون الوالدان في هذه الحالة قد قدما للطفل قدوة سيئة يمكن أن يتعلم منها عكس ما هو مطلوب تماماً . وسوف نتناول السلوك العدوانى عند الأطفال بشكل أكثر تفصيلاً في فقرة تالية ، على أننا لا نريد أن ننهى هذه الفقرة دون أن نذكر ما ينصح به المختصون في مواجهة نوبات الغضب عند الأطفال .

إن ما يضعه الوالدان من قيود على حركة الطفل وتصرفاته وانفعاله ، وكذلك التنافس الذى قد يحدث بين الأخوة وتفضيل بعضهم على بعض ، وغير ذلك من الظروف المنزلية التي قد تعوق الطفل بالفعل عن اشباع حاجاته الأساسية ، هى بعض الأسباب التي تؤدي إلى وقوع الطفل في حالة احباط .

وينصح المختصون أن يستجيب الكبار لنوبات الغضب عند الأطفال بأن يظلوا هادئين بقدر الأمكان وبأن يقتربوا من الطفل ويتحدثوا إليه بصوت رقيق ناعم ، مما يمكن أن يكون له أثره في تهدئته . ومن الممكن أيضاً أن يحمل الطفل بحزم وحنان في نفس الوقت ويوضع في حجرة أخرى ويترك هناك حتى تنتهي النوبة . ولا يتخذ هذا الأجراء على سبيل العقاب ولكن ببساطة لأنه لا يمكن اتخاذ أى إجراء آخر . وكما أنه لا يجوز مواجهة نوبات الغضب بالغضب أو العقاب كذلك لا يجوز أن يسمح للطفل بالحصول على أى مطلب عن طريق نوبات الغضب . فالتوبات التي تمر دون مكافأة تميل إلى أن تزول تدريجياً والمهم هو أن يطيل الآباء صبرهم وسوف يصلون هم في النهاية إلى نتيجة محققة في هذا الصدد .

الغيرة :

مظهر انفعالي آخر يوضح مدى الحساسية التي يكون عليها طفل هذه المرحلة من حيث علاقته العاطفية بالديه ، هو ما يسميه بالغيرة . وتبدو الغيرة بوضوح في المناسبات التي يهدد فيها الطفل منافس له في هذه العلاقة أو يززع منته منها ، كما يحدث مثلاً عند دخول طفل زائر يستحوذ على انتباه الوالدين أو أحدهما ، أو عند ولادة شقيق جديد في الأسرة ، أو عند وجود شقيق أكبر يتمتع بامتيازات خاصة من الوالدين ، أو غير ذلك من المواقف المثيرة لهذا التهديد المتوهم .

ويكون السلوك التلقائي للطفل في مثل هذه الحالات هو العدوان على مصدر الغيرة أو ذلك الدخيل المغتصب ، ومحاولة أبعاده عن هذه المكانة . فإذا كان هذا الدخيل زائراً وأخذته الأم مثلاً أو وضعت في حجرها ، فإن الطفل في هذه الحالة قد يحاول أبعاده بشتى الطرق كأن يجذبه أو يحاول أن يراحمه أو يبكي طالبا استبعاده وهكذا .

أما إذا كان لهذا الدخيل مكان دائم في الأسرة فإن السلوك العدواني قد يتخذ مظاهر أكثر حدة مثل استخدام العض والضرب والقرص واثلاف الأملاك واللعب . وقد يصل العدوان في غيبة الأبوين إلى درجة قد تكون أكثر خطورة من ذلك .

فإذا ما أُحيل بين الصغير وبين العدوان على الأصغر أو إذا عوقب بشدة على مثل ذلك السلوك العدواني ، فقد تتخذ الغيرة مظهراً آخر . وغالباً ما يكون ذلك المظهر نكوصياً ، أى سلوكاً يعود بالطفل إلى مرحلة سابقة ، كأن يلجأ الطفل إلى مص الأصابع أو التبول اللا إرادي بعد أن يكون قد ضبط عملية التبول ، أو الحبو بعد أن يكون قد تعلم المشي ، أو التهنئة بعد أن يكون قد تعلم الكلام . وكأئنا يتخذ الطفل من غريمه نموذجاً يحتذى في الحصول على اهتمام الوالدين .

على أن الوالدين لا يتقبلان غالباً مثل هذه الأساليب من الطفل بل يشجبانها ويهزئان منه ويحقران من شأنه ، وقد يعاقبانه إذا لم يقلع عن مثل هذه الأساليب . فإذا استمر الموقف على هذا النحو واشتد بالطفل قلقه على مركزه عند أبويه ولم يجد ما يعوضه عن ذلك أو ينجو به من هذه الأزمة ، فقد تتحول الغيرة إلى أساليب استعطافية أشد خطورة ، كالأعراض السيكوسوماتية : كالقيء والاضطرابات المعوية مثلاً ، أو العزوف عن الطعام والضمور وفقدان الوزن وأحياناً الاكتئاب على أن هذه الحالات المتطورة لا تشكل في الواقع إلا نسبة ضئيلة من حالات الغيرة عند الأطفال في هذه المرحلة . وفي هذه الحالة لابد أن يتخذ الأبوان إجراءً سريعاً لعلاج الطفل بالطرق الفنية المتخصصة .

هذا ونتصور أن حالات الغيرة قد تزداد في الثقافة التي نعيش فيها ، عند البنات عنها عند الأولاد ، وذلك لما يتمتع به الذكور في أغلب الأحيان من امتيازات تتمثل في التفضيل والاهتمام والحصول على قدر أكبر من الحرية والرعاية . فإذا ترتب على ذلك شعور البنت بأنها الأضعف أو الأقل خطورة من الولد فقد يثير هذا غيرتها ، في الوقت الذي تقل فيه احتمالات شعور الولد بنفس الشيء .

ومن ناحية أخرى قد تزيد حالات الغيرة في الأسر الصغيرة التي يتركز فيها الاهتمام بالطفل من ناحية الوالدين فقط ، في حين قد تقل هذه الحالات في الأسر الكبيرة التي يجد الطفل فيها من يعوضه عن اهتمام الأبوين ، من أخوال أو أعمام أو جدد ، أو حتى أخوة كبار .

كذلك قد تقل مظاهر الغيرة إذا زاد الفارق الزمني بين المولودين بحيث يمكن أن ينظر الطفل الأكبر إلى نفسه كواحد من أعضاء الأسرة الذين يمكن أن يشاركوا في رعاية المولود الجديد . ولذلك فإن خير وسيلة لتجنب الطفل الشعور بالغيرة ، هي أن نشركه معنا في رعاية المولود الجديد بما يتناسب مع قدرته في هذا الصدد . وسوف يجد في ذلك تقديراً له بدلاً من تحول الانتباه عنه ، كما أنه يتفق وميله إلى المشاركة في أعمال الكبار .

الاستطلاع :

موقف هام آخر من المواقف التي تنعكس فيها المواجهة بين الطفل والسلطة الوالدية هو موقف الاستطلاع ، أو بعبارة أخرى ، مجموعة المواقف التي يتصرف فيها الطفل بدافع أولى إلى التعرف على البيئة من حوله بما في ذلك هو نفسه كجزء من البيئة .

فالأطفال في هذه المرحلة يرجون بأنوفهم في كل شيء ويتساءلون عن كل ما يحيط بهم مما يغمض عليهم أسرارهم ، سواء كانوا - في نظر الكبار - لهم الحق في تساؤلهم هذا أو ليس

لهم . ويساعدهم مستوى نموهم على تناول كل شيء وفتح كل مغلق وتقليب كل مجهول . وبأختصار فإن كل ما لا يعرفونه يصبح موضوعا للتساؤل والتعرف والاستطلاع .

ومن أهم المواقف التي يريد أن يستطلعها الأطفال هو أجسامهم هم أنفسهم وأجسام أصدقائهم سواء أكانوا من نفس الجنس أو من الجنس الآخر . وقد تظهر هذه الرغبة في ألعابهم . فلعبة الطبيب عند طفل الرابعة أو الخامسة حيث يقوم كل من « الطبيب » والمريض بخلع ملابسه والتعري أمام الآخر ، هي لعبة غير غريبة على أطفال هذه المرحلة ، كذلك لعبة العريس والعروس ، والتنافس بين الأطفال من منهنم الذي يستطيع أن يوصل مسار البول إلى أبعد حد ممكن ، هذا إلى جانب ما قد يقوم به الأطفال - بنين وبنات - من عملية الاستمئاء الذاتي أو العبث بأعضائهم التناسلية .

فإذا أخذنا هذه الممارسات على معناها الظاهري ، نجد أن مثل هذا السلوك إنما يعتبر شواهد على نمو الرغبة الاستطلاعية لدى الأطفال في معرفة أجسامهم والاستمتاع بها وبوظائفها . على أن الطفل الذي يشاهده أحد والديه وهو يقوم بمثل هذه الممارسات إنما يقع في أزمة نفسية حقيقية . ذلك أن الكبير الذي قد يصدم بعنف بما تتضمنه هذه الممارسات من معان جنسية ، غالبا ما يؤدي به هذا إلى إثارة الشعور بالحجل والذنب عند الطفل بشكل قوی .

ومن وجهة نظر الطفل فإن ذلك لا يعنى سوى أن نشاطاً استطلاعياً مشروعاً قد قطعه عليه الكبير بطريقة انفعالية غير مفهومة لديه . أما من وجهة نظر الكبير فإن ذلك لا يعنى سوى أنه قد احبط شكلاً من أشكال اللعب غير المناسب ، الذي يمكن أن يكون ذا ضرر بالغ فيما بعد ، والذي يحمل في طياته محرمات لا يصح للطفل أن يقترب منها أو حتى يفكر فيها . مثل هذا الموقف يتضمن بشكل واضح صراعا مكشوفاً وصریحا بين ميول أو دوافع طبيعية للنمو عند الطفل وبين معايير اجتماعية للثقافة التقليدية ، يمثلها الوالدان (أو الكبير عموماً) . ومن خلال ذلك الصراع قد يتعلم الطفل أن يكف عن الاستطلاع في ذلك المجال المحرم ، حتى يتجنب الأحراج لنفسه من ناحية . وغضب الوالدين من ناحية أخرى . وفي ذلك تعطيل لعملية النمو . على أننا سوف نعود إلى ذلك مرة أخرى عند الكلام عن رعاية الطفل في هذه المرحلة ، لبيان ما يجب على الوالدين أن يقوموا به لتلافي مثل هذه المضاعفات .

ولا يقتصر الاستطلاع على مثل تلك الممارسات بل يظهر أيضا في العديد من الأسئلة التي يطرحها الطفل على والديه : كالتساؤل عن الوجود والإله ، والموت والحياة وظواهر الطبيعة ، والجنس والعلاقة بين الوالدين ومعنى الزواج وغير ذلك من الموضوعات مما يعكس رغبة شديدة في جمع المعلومات التي تساعد على إيجاد نوع من التناسق في هذا العالم المضطرب

المتغير ، والتي تساعد بالتالى على تحقيق قدر معقول من التوازن بين الطفل والبيئة التى يعيش فيها .

« من أين يأتى الأطفال ؟ » « مامعنى الموت ؟ » « لماذا لا تقع النجوم علينا من السماء ؟ » « ما معنى الزواج ؟ » أسئلة عميقة أو محرجة ، وهى فى كلتا الحالتين مما قد يصعب على الآباء الإجابة عليها . ولكن الطفل لا يكف عن وضعها أمام أبويه ويلح فى الحصول على الإجابة عليها كما أنه يراجعها من وقت لآخر أو يعود إليها مستكملاً إجابة سبق أن أعطيت له فيها وهكذا . وتزداد الأسئلة بالطبع مع زيادة النضج العقلى : فهى تقل عند المتخلفين عقلياً وتزيد عند الأعلى ذكاء . ولا شك أن الإجابات التى يحصل عليها الأطفال من آبائهم ، يكون لها أهمية كبرى لا من حيث النمو المعرفى فحسب بل أيضاً من حيث الاتزان الانفعالى ونمو الشخصية - كما سبق أن أشرنا .

على أن استجابات الوالدين لأسئلة أطفالهم قد لا تحقق الأهداف المطلوبة فى كثير من الأحيان . فأحياناً ما يتجاهل الوالدان أسئلة الطفل كلية ، وأحياناً يردان عليها بعنف ، فقد ينهرانه أو يصدانه ويطلبانه منه أن يكف عن هذه « الثرثرة » وغالباً ما تكون أسئلة الطفل عندئذ مما يتناول موضوعات محرجة كالموضوعات الجنسية أو الدينية مما لا يعرف الكبير كيف يجيب عليها أو مما قد يثير لديه شعوراً بالقلق أو الخجل .

وفى أحيان أخرى قد يقبل الوالد الأسئلة ولكنه يجيب عليها إجابة غير معقولة ، كأن يجيب الآباء على سؤال طفلهم مثلاً : « من أين أتيت أنا » ، بأنه كان فى سمكة اصطادها وأخلوه منها . أو أنهم وجدوه إلى جوار باب المسجد ، وهكذا .

إن تجاهل الوالدين لأسئلة أطفالهما مما يثير غضبهم . وقد يدفع هذا الغضب الوالدين إلى عقاب أبنائهم . كما أن الإجابة غير المتقبلة لدى الطفل قد تثير لديه القلق بدلاً من الأمن الذى يسعى للحصول عليه وقد يجعله ذلك يكثر من التساؤل فيثور الوالدان مرة أخرى . والغريب أن كثيراً من الأطفال لا ينتبه إلى ما تتضمنه الأجوبة من معنى بقدر ما يهتم بأن يستجيب له الكبار بما يطمئنه ويشعره بالأمن والاطمئنان . والواقع أن الآباء ليس أمامهم فى كل هذه المواقف سوى أن يستجيبوا لكل تساؤلات أطفالهم ، وأن تكون أجاباتهم بطريقة واقعية صادقة وبمبسطة تناسب مع المستوى العقلى للطفل ، وذلك دون شعور بالخرج أو الضيق . فالطفل فى حاجة أولاً إلى المزيد من المعرفة بالحقائق والقوانين الطبيعية ، والطفل فى حاجة ثانياً إلى مزيد من الاستقرار والهدوء والأمن وليس العكس .

خلاصة :

تتميز الحياة الانفعالية للطفل في هذه المرحلة بالعنف وعدم الاستقرار ويرجع ذلك إلى عدة أمور :

- ١ - اعتماد الطفل كلية على من حوله .
 - ٢ - قصور قدرات الطفل الجسمية والعقلية عن مساعدته على تحقيق أهدافه أو اشباع حاجاته أو حل مشكلاته .
 - ٣ - وقوع الطفل في مواقف أحباطية متكررة نتيجة لكثرة الأوامر والنواهي الصادرة من الوالدين في هذه المرحلة .
 - ٤ - التغير المفاجيء في معاملة الوالدين للطفل في هذه المرحلة .
وأهم ما يعاني منه الطفل في هذه المرحلة :
 - ١ - المخاوف بأنواعها : المخاوف الشرطية والمرضية والقلق ، ولآباء دور كبير في نمو تلك المخاوف .
 - ٢ - نوبات الغضب ، وتكثر عندما يشتد احباط الطفل وإقامة الحواجز التي تحول دون رغبته الاستقلالية ونزعه إلى المبادأة .
 - ٣ - الغيرة ويسببها تحول الاهتمام عن الطفل ، بعد أن كان موضع الاهتمام ، مما قد يؤدي به إلى عملية نكوص .
 - ٤ - الاستطلاع ويظهر في كثرة الأسئلة وتناول الأشياء لفحصها وجمع المعلومات عنها ، وما قد يترتب على ذلك من افساد أو اتلاف بعض الأدوات المنزلية .
- ويجد الطفل تعبيراً عن حياته الانفعالية هذه في مجالات مثل الأحلام واللعب مما قد يخفف عنه حدة تلك الانفعالات ، ويعتبر في نفس الوقت وسيلة جيدة للكشف عنها بل ولعلاجها أيضاً .

الفصل الخامس عشر
الطفل إجتماعياً
النمو الاجتماعي لطفل ما قبل
المدرسة

- * مقدمة
- * التنشئة الاجتماعية
- * الثواب والعقاب
- * التعلم الاجتماعي
- * التقليد
- * التوحد
- * تحديد الدور الجنسي
- * العدوان
- * الظروف الأسرية والعدوان
- * نمو الضمير والسلوك الخلقي
- نمو الضمير
- السلوك الخلقي
- * خلاصة

الطفل اجتماعيا

(النمو الاجتماعى لطفل ما قبل المدرسة)

تعتبر هذه الفترة من حياة الفرد من أشد الفترات حساسية من حيث تشكيل شخصية وتحديد معالم سلوكه الاجتماعى . ويعتمد تحديد شخصية الفرد على عدة عوامل ، منها الاستعدادات الوراثية والقيم ، والمعايير التى تسود الثقافة الفرعية التى ينتمى إليها ، وأساليب الثواب والعقاب التى يتعرض لها فى الأسرة ، والتفاعل الذى يتم بينه وبين الأنداد ، والنماذج السلوكية التى تعرض عليه من خلال الوسائل الاعلامية ، وغير ذلك .

إلا أن أحدا ، مع ذلك ، لا يستطيع أن ينكر أن الأسرة هى التى تقع فى المكان الأول من بين هذه العوامل جميعا . ففى أثناء هذه المرحلة من مراحل النمو يعتبر الأبوان والأقران (الأخوة والأخوات) هم العناصر ، فى المجتمع ، الأشد تأثيراً فى نمو الطفل اجتماعيا . حقا إنهم ليسوا العناصر الوحيدة المؤثرة . فهناك كما سبق أن أشرنا الأنداد المعلمون والجيران ووسائل الأعلام . إلا أن أعضاء الأسرة هم الذين تكون صلتهم بالطفل فى هذه المرحلة أكثر دواما وأثقل وزنا ، كما أن التفاعل بينهم وبين الطفل يكون أشد كثافة وأطول زمناً ، هذا إلى جانب العلاقة الانفعالية الاجتماعية التى تربط بين الطفل وأعضاء أسرته ، مما يجعل منهم عناصر ذات دلالة خاصة فى حياته النفسية .

وبم تأثير الأسرة فى تشكيل السلوك الاجتماعى للطفل من خلال ما نسميه بعملية التنشئة الاجتماعية ، فمن طريق هذه العملية يكتسب الطفل السلوك والعادات والعقائد والمعايير والدوافع الاجتماعية التى تقيمها أسرته ، واللفة الثقافية التى تنتمى إليها هذه الأسرة . ما هى التنشئة الاجتماعية ؟ وما هى أهم المجالات السلوكية التى يكون للتنشئة تأثير عليها فى هذه المرحلة من مراحل النمو ؟

هذا هو ما سنتناوله فى هذا الفصل .

التنشئة الاجتماعية :

التنشئة الاجتماعية هى العملية التى عن طريقها يسعى الآباء إلى إحلال عادات ودوافع جديدة محل عادات ودوافع كان الطفل قد كوّنها بطريقة أولية فى المرحلة السابقة . أو بعبارة أخرى هى العملية التى يهدف الآباء من وراثتها إلى جعل أبنائهم يكتسبون أساليب سلوكية ودوافع وقيم واتجاهات يرضى عنها المجتمع وتقبلها الثقافة الفرعية التى ينتمون إليها .

ولكن كيف يقوم الآباء بالفعل بهذه العملية ؟ ما الذى (يعملوه) لكى ينشئوا أبناءهم اجتماعياً ؟ كيف يقومون بتدريبهم على إحداث ذلك التغير ؟ إحدى الطرق التى يستخدمها الآباء فى عملية التنشئة الاجتماعية لأطفالهم هى بالطبع طريقة الثواب والعقاب . أو بمعنى أوضح أساليب الثواب والعقاب التى توقع على الطفل بشكل مباشر .

على أن الأطفال لا ينتظرون حتى يوقع عليهم الجزاء (ثواباً أو عقاباً) لكى يكتسبوا ألواناً جديدة من السلوك .

إن الأطفال يتعلمون أيضاً عن طريق الملاحظة والتقليد . ثم أنهم يتعلمون أيضاً عن طريق التوحد مع أحد الوالدين أو كليهما . وإذن ، فالثواب والعقاب وملاحظة الآخرين وتقليدهم ، والتوحد ، بهم جميعاً فى التنشئة الاجتماعية للطفل . هذه العمليات ليست مستقلة الواحدة منها عن الأخرى ، بل هى على العكس متداخلة وتكمل كل منهما الأخرى . مثلاً لو فرضنا أن طفلة صغيرة ساعدت أخاها الأصغر على الحصول على لعبة لا يستطيع أن يصل إليها بنفسه . وإذا فرضنا أن هذا السلوك من ناحية الصغيرة قد أدى بالأم إلى أن تحتضن أبتها هذه وتقبلها مدعمة بذلك هذا السلوك الطيب منها نحو أخيها الصغير . إن الأم بذلك تكون قد استخدمت جميع تلك الأساليب . فهى أولاً : قد قامت بمكافأة طفلتها على المساعدة . وهى ثانياً : قد أقامت من نفسها نموذجاً يحتذى لسلوك الحنان . وهى ثالثاً : قد زادت من سبل الطفل للتوحد معها عن طريق أشعارها بالرعاية والاهتمام .

على أن أحياناً ما يتعارض التعلم عن طريق إحدى هذه العمليات (ولتكن عملية الملاحظة) ، مع ما اكتسب عن طريق عملية أخرى (ولتكن عملية الثواب والعقاب) . فقد يعاقب الطفل على تكرار كلمة بذيئة يسمعها فى الشارع ولكنه قد يسمع نفس الكلمة يقولها والده كلما اعترضت سيارته سيارة أخرى ، أو جر من أمامها مسرعاً أحد المشاة . إن هذا سوى مثل بسيط لما قد يقع فيه الطفل من تناقض أثناء عملية التنشئة الاجتماعية .

على أن ذلك قد يتبين بشكل أوضح عندما نتناول بالتفصيل المكونات الفعالة فى عملية التنشئة الاجتماعية وهى الثواب والعقاب ، والملاحظة والتقليد والتوحد .

الثواب والعقاب :

إذا سألنا ما الذى يفعله الوالدان حتى يدربا أبنائهما وبناتها فى هذه المرحلة على أحلال عادات ودوافع وقيم جديدة مقبولة اجتماعياً ، محل عادات ودوافع أخرى أولية غير مرضى عنها لكان الجواب فى منتهى البساطة هو : الثواب والعقاب ويستخدم الآباء هذه الوسيلة غالباً لتدريب أطفالها على اكتساب سلوك مثل المشاركة فى الملكية مع الآخرين أو التعاون فى بعض الأعمال اليومية الروتينية فى المنزل أو ما إلى ذلك فيكافئ الوالدان أطفالهما مثلاً إذا ما أشركوا

صديقاً في اللعب بلعبهم ، وقد يعاقبناهم إذا لم يفعلوا . وهكذا يدرّب الوالدان أطفالهما عن طريق مكافأة أو تدعيم استجابات معينة وإيقاع العقاب على استجابات أخرى .

وكما أفادتنا نظرية التعلم ، فإن الاستجابات التي كوّنت تميل إلى أن تقوى وتصبح عادات سلوكية ثابتة نسبياً ، أما تلك التي تعاقب فقد تضعف أو تختفي ، وإن كان العقاب قد يسفر عن مضاعفات أخرى غير صحيحة ، كأن يصبح الطفل خائفاً أو قلقاً أو عدوانياً أو متوتراً .. إلخ .

وتبيدنا نظرية التعلم كذلك بأن الثواب والعقاب لا يقتصر أثرهما على الاستجابات المكافأة أو المعاقبة عليها فحسب ، بل يعم أثرهما على الشخصية ككل ، فتكون عادات سلوكية عامة : سمات أو اتجاهات أو قيم . مثلاً : يميل الأطفال في هذه المرحلة - كما أوضحنا سابقاً - إلى الاستطلاع والاستكشاف عن طريق تناول الأشياء واختبارها ، ومحاولة التعرف على أسرار الطبع ومعالم البيئة المحيطة . فإذا شجع الوالدان طفلهما على الاستطلاع والاستكشاف ، وعلى محاولته التصرف باستقلالية ، فإن الطفل قد ينمو عندئذ وقد تكون لديه ميل إلى التصرف بدرجة من التحرر أكبر وبدرجة من الكف أقل . أما إذا عاقب الآباء طفلهما على ذلك . أو إذا لم يسمحا له به ، فقد ينشأ أقل ميلاً إلى التصرف بحرية . كذلك إذا شجع الآباء طفلهما على الاستجابات الانكالية كالبكاء والتعلق والبقاء قريباً من الوالدين واستجداء المساعدة دون حاجة إلى ذلك ، فقد يقوى ذلك الميل لدى الطفل إلى الانكالية والاعتماد على الآخرين .

الملاحظة :

على أن الثواب والعقاب لا يكفيان وحدهما لتفسير اكتساب الطفل للعادات والدوافع وسمات الشخصية سواء كانت إيجابية أو سلبية . فهناك قدر كبير من سلوك الأطفال لا يكتسب من هذا الطريق بل عن طريق ملاحظتهم لسلوك الآخرين . فالمشاهد أن الأطفال بإمكانهم أن ينموا أنماطاً سلوكية بمجرد ملاحظة بعض الكبار المحيطين يقومون بها ، أى دون أن تكون هناك حاجة إلى تدعيم هذه الاستجابات سلباً وإيجاباً . وهم يتخلون قذوة في هذا الشأن آباءهم ومدرسيهم والشخصيات التليفزيونية التي يشاهدونها أو أخوتهم أو أخواتهم الكبار وهكذا .

وهناك أمثلة وتجارب على ذلك . فالطفل عن طريق الملاحظة قد يكتسب مخاوف والديه من الكلاب أو الحشرات أو العواصف الرعدية - كما سبق أن رأينا - . وقد يلاحظ الأطفال سلوك آبائهم مع أصدقائهم فيتعلمون منهم أنماطاً من السلوك الاجتماعي ، كالتجنب

والتألف مثلاً . والطفل الذى يشاهد مودحا لشخصية عدوانية فى التلفزيون قد يقوم بتقليد ذلك النموذج . وبالعكس إذا شاهد الطفل مودجاً متعاوناً فقد يقلد سلوك التعاون والمساعدة .

وقد قام باندورا (Bandura, et. al., 1961) مع فريق من الباحثين بشجارب حاسمة فى هذا الصدد . وفى إحدى هذه التجارب أدخل الأطفال فرادى فى حجرة حيث كانوا يشاهدون شخصاً وقد أخذ يضرب ويركل دمية كبيرة منتفخة من المطاط ، وينعتها بشتى الألفاظ ويأتى نحوها باستجابات لم يسبق لهم أن رأوها أو سمعوها من قبل . وبعد خروج « القدوة » أو « النموذج » من الحجرة ، كان الطفل يبقى فيها وحده مع الدمية ، وكان مساعدون غير مرئيين من جانب الطفل يدونون ملاحظاتهم عن مدى تكرار استجابات العدوان المماثلة لتلك التى صدرت من « القدوة » . وإلى جانب هذه المجموعة من الأطفال استخدم الباحثون مجموعة أخرى ضابطة لم تشاهد ذلك النموذج ، وكان أفرادها يدخلون أيضاً واحداً واحداً فى نفس الحجرة ومع نفس الدمية .

وقد اتضح من هذه التجربة أن الأطفال الذين شاهدوا القدوة (النموذج العدوانى) قاموا بتقليد الكثير من استجابات العدوانية بدقة ، فى حين كانت استجابات أفراد المجموعة الضابطة مختلفة تماماً . وإن كان ذلك يعنى شيئاً فإمّا يعنى أن الأطفال الذين شاهدوا القدوة ، تعلموا استجابات جديدة دون أن يكون هناك تدعيم لتلك الاستجابات لا بالنسبة للقدوة . ولا بالنسبة للمشاهد . لقد تعلموها ببساطة عن طريق المشاهدة ، أو الملاحظة .

على أن الشخصية والسلوك الاجتماعى لا يمكن تفسيره ببساطة بمثل هذه العبارات . فكما أننا لم نقبل التدعيم (الثواب والعقاب) كمتغير وحيد فى بناء شخصية الطفل ، كذلك فإننا لا نستطيع أن نفسر بناء هذه الشخصية بعبارة بسيطة مثل « الملاحظة » أو مشاهدة النموذج . فهناك الكثير من الأنماط السلوكية المعقدة التى قد تكتسب دون مثل هذا التدريب المباشر ، أى بدون أن يكون هناك شخص « تعلم » ، سواء بالتدعيم أو بدونه . وكذلك دون أن يكون لدى الطفل « نية » التعلم . بعبارة أخرى هناك ذاتية الطفل واستقلاليته وإيجابيته التى قد تغفلها مثل هذه التفسيرات البسيطة . ولكى نتفادى هذه الثغرة ، علينا أن ندخل فى تفسيرنا للسلوك الاجتماعى ونمو الشخصية عند الطفل ميكانيكيزمان هامين فى هذه المرحلة هما : « التقليد » و « التوحد » .

التقليد :

يبدأ الطفل فى تقليد أفعال الآخرين فى نهاية السنة الأولى . إلا أن التقليد عندئذ لا يعتمد على الصور الذهنية بقدر ما يعتمد على الملاحظة المباشرة للفعل . كما يحدث عندما يضع الطفل الغلالة على وجهه ثم يرفعها تقليداً لما تفعله له فى أثناء ملاحظتها له بهذه الغلالة .

ولكن ما أن يصل الطفل إلى سن السنة والنصف أو سنتين ، حيث يكون بإمكانه تكوين صور ذهنية لما يقع حوله والاحتفاظ بتلك الصور واسترجاعها ، حتى تتسع دائرة الأفعال التي يمكن أن يقوم بتقليدها إلى أبعد حد ممكن . فالأطفال في هذه المرحلة يقلدون كل شيء يقع تحت ملاحظتهم حتى جلوس الآباء على الأماكن المخصصة للأخراج . وقد يكون في بعض المحاولات من ناحية الطفل نوعاً من الطرافة في حين تثير محاولات أخرى عند الوالدين قدراً كبيراً من الغضب . وقد يجمع بعضها الآخر بين هذا وذاك . تصور طفلة عمرها سنتان مثلاً وقد جلست على الكرسي أمام المرأة في غفلة من الجميع وأخذت تقلد أمها فيما تفعله من تزين كل صباح ، ثم خرجت إليهم وهي تلبس حذاء أمها وقد تلطخ وجهها بالأصباغ والمساحيق والألوان .

والآن وقد عرفنا أن التقليد يحدث في هذه المرحلة بناء على وجود قدرة عند طفلنا على تكوين صور ذهنية للأفعال التي يكون قد شاهدها سابقاً ثم استرجاع هذه الصور ، فإننا نتناول الآن لماذا يميل الطفل في هذه الفترة إلى التقليد ؟ أو بعبارة أخرى ما الذي يدفع طفل هذه المرحلة إلى تقليد فعل ما وليس كل فعل ؟ هناك عدة تفسيرات أبسط التفسير الخاصة بالنسبة لما قد يحدث في تقليد الأصوات هو أن الطفل يريد أن يطيل فترة الاستشارة التي يحدثها التفاعل بينه وبين الكبير . أو أن الفعل الذي يقوم الطفل بتقليده يحدث نتائج ممتعة بالنسبة له كما يحدث عندما يضغط طفل على زر المذياع ، كما يفعل أبوه ، لكي يحصل على قطعة موسيقية يستمتع بالاستماع إليها . إلا أن التفسير الذي يتسق والأطار النظري الذي تبنيه هو أن التقليد يعتبر « الميكانيزم » الأولى الذي يظهر الطفل ذائق الإرادة ، على ما في هذه العبارة من تناقض ظاهري (Newman & Newman, 1979) ذلك أنه بالرغم من أن التقليد يتضمن وجود نموذج يتبع ، إلا أن النتيجة هي انتقال الفعل من النموذج إلى المقلد . بعبارة أخرى فإن الطفل بمجرد نجاحه في تقليد مهارة ما ، فإن هذه المهارة تصبح له هو يستخدمها في أي غرض يشاء . حقاً إن الأطفال يعتمدون على التقليد لاكتساب المهارات ، ولكن استخدامهم لتلك المهارات سرعان ما يخضع لإرادتهم هم وليس لإرادة النموذج المحتذى .

ولا شك في أن كل مهارة يكتسبها الطفل تزيد من شعوره بالسيطرة على البيئة كما تزيد من شعوره بالكفاءة . فإذا فرضنا أن طفلاً ما غير واثق مثلاً من قدرته على الإمساك بسجاعة الهاتف والتحدث ، فإن محاكاته لهذا الفعل يزيد من شعوره بالثقة في قدرته . فالأطفال في هذه المرحلة تزداد حساسيتهم نحو أنفسهم كأفراد ذوي تأثير في البيئة المحيطة . ولذا فإنهم يتهزون كل فرصة لكي يزيلوا عن أنفسهم كل شك في ذلك . ويمتد نشاطهم الذاتي هذا لكي يشمل أوسع مدى من الأعمال اليومية . فهم يبدلون كل جهد لكي يشاركوا في قرارات مثل : الذهاب إلى الفراش ، الملابس التي يريدونها ، المأكولات التي يفضلونها وهكذا ...

وكل شيء يقوم به آباؤهم أو أخوتهم وأخواتهم ، يرغبون هم أيضا في القيام به . وتتعدى رغبتهم هذه كل حدود إمكاناتهم . فما يريدون أن يقوموا به قد لا يتناسب بالمرّة مع ما يستطيعون أن يقوموا به بالفعل . وكأنّ لسان حالهم يقول : « إن كل ما تستطيع أن تقوم به أنت أستطيع أنا أيضا أن أؤديه ، بل وربما بشكل أفضل » إنهم يشعرون بأنهم أعضاء لهم قيمتهم في الأسرة لأنهم قد أصبحوا الآن يستطيعون أن ينجزوا الأعمال التي يمكن أن يقوم بها الآخرون بشكل روتيني . ويتناسب شعورهم هذا مع مقدار ما يكتسبونه من مهارات .

إن ما قلناه في اكتساب اللغة من حيث دور المحاكاة في تعلم الكلمات ودور النشاط اللغوي في استخدام اللغة ، يمكن أن ينطبق هنا أيضا إذا تصورنا أن اكتساب الطفل للمهارات عن طريق التقليد لا يتناقض مع نزعه إلى تنمية شخصية استقلالية ذاتية النشاط . وقد تصل حدة ذلك التناقض الظاهري عندما يصل التقليد إلى أعلى مراحله ، عندما تنمى البنت شخصية أمها وتقمص الولد شخصية أبيه ، أي عندما يتوحد كل منهما مع مثله من نفس الجنس . وسوف نتناول هذا التطور في الفقرة الثانية . أما ما نريد أن نختتم به الكلام هنا ، فهو أن التقليد هو مجال آخر من المجالات التي يجد فيها الطفل فرصته لتحقيق نزعه إلى السيطرة وتأكيد الذات . كما يجد الدارس فيه . انعكاسا واضحا لهذه النزعة عند الطفل .

التوحد :

التوحد هو أعلى مراحل التقليد ، كما سبق أن أشرنا . وإذا كان التقليد يحدث في بداية هذه المرحلة ، فإنه يصل إلى أقصى مراحله في أواخرها . والواقع أننا لا نستطيع أن نفهم ما يصل إليه الطفل اجتماعيا دون أن نستعين بمفهوم التوحد باعتباره المتغير الذي يفسر لنا كيف يكتسب الطفل سلوكا اجتماعيا ، أو حتى سلوكا غير اجتماعيا بشكل ثابت نسبيا . وإذا كنا قد عرفنا وظيفة التقليد في حياة الطفل النفسية في هذه المرحلة لا يصبح من الصعب علينا أن نتعرف أيضا على وظيفة التوحد من هذه الناحية ولكن لنحاول ، قبل ذلك أن نحدد بشكل أوضح مفهوم التوحد .

يشير مفهوم التوحد إلى عمليتين : الأولى تتضمن ملاحظة الطفل لأنه (أو أنها) يشبه شخصا آخر ، والثانية تتضمن مشاركة الطفل لهذا الشخص الآخر في انفعالاته هنا . الشخص الآخر بالنسبة للطفل هو في الغالب أحد الوالدين .

ويتضمن التوحد عملية تتعدى مجرد التعلم البسيط الذي يحدث عن طريق الملاحظة والتقليد . وذلك أولاً : لأن التوحد يعني أن الطفل يتبنى نمطاً كلياً للسماوات والدوافع والاتجاهات والقيم التي توجد لدى الشخص المتوحد معه أما التقليد فإنه قد لا يتعدى مجرد قيام الطفل باستجابة ماثلة لتلك التي اقترحها النموذج . وثانياً : لأن التعلم عن طريق

الملاحظة والتقليد لا يتطلب وجود روابط عاطفية مع النموذج ، في حين ان التوحد يتطلب ذلك . كذلك فإن السلوك المتعلم عن طريق الملاحظة والتقليد يكون من السهل تغييره . أما السلوك الذى يتمثله الطفل عن طريق التوحد فإنه يكون ثابتا نسبيا .

وعلى ذلك فالطفل قد يشاهد ويقلد استجابة قام بها نموذج لا يربطه به سوى علاقة عابرة ، أما إذا توحد فإنه يتوحد مع أبيه مثلا . كذلك فإن الطفلة ذات الأربع سنوات ، قد تبدأ تتبنى النمط الكلى للسمات والدوافع والاتجاهات والقيم ، التى توجد لدى أمها ، في حين أنها قد تقرر ألا تأكل البيض ، مثلا ، لأن زائرة أو صاحبة لها - ببساطة - ترفض أن تأكل . وقد لا يحتاج الأمر منا إلى مجهود كبير لكى تعدل قرار تلك الطفلة بالنسبة لأكل البيض ، في حين أن السلوك المكتسب عن طريق التوحد مع أمها لا يمكن تعديله بهذه السهولة .

ذلك هو الفرق بين التعلم الذى يتم عن طريق الملاحظة والتقليد ، والتعلم الذى يتم عن طريق التوحد . ولكن بالرغم من ذلك الاختلاف بين التقليد والتوحد ، فإنهما يلتقيان فيما يؤديانه من وظيفة في نمو شخصية الطفل .

إن التوحد مع أحد الوالدين يحقق للطفل الحاجات الأساسية التى يسعى إلى تحقيقها في هذه المرحلة . فهو من ناحية يمكن أن يكون مصدراً للشعور بالأمن الذى يفتقر إليه الطفل في هذه المرحلة . ذلك أن الطفل قد يشعر عندئذ أنه قد « أدمج » في « ذاته » قوة وكفاءة هذا الولد . وما دام هو يسعى إلى تحقيق الكفاءة والقوة في البيئة التى يعيش فيها ، لذا فإن « المشاركة » مع الوالد فيما يملكه هذا الأخير من انجازات ومن قوة ومن مهارات ومن استمتاعات ، سوف تزيد من شعور الطفل بالسيطرة على البيئة ، وبالتالي من شعوره بالأمن والاطمئنان في هذا الاطار . وباختصار فإن التوحد يشعر الطفل بأن الوالد معه حتى ولو كان بعيدا عنه جسديا . هذا الارتباط بالوالد ، حتى وهو بعيد ، يزيد من اتساع المجالات والمواقف التى يشعر فيها الطفل بالآمان .

وكما أوضحنا فيما يتعلق بالتقليد فإنه لا يوجد أى تناقض بين فكرة التوحد وبين رغبة الطفل في الاستقلالية والمبادأة . ذلك أن التوحد يتم عن طريق عملية لا شعورية لا يقول فيها الطفل لنفسه مثلا : « وأنا أريد أن أكون مثل والدى » « أنا أريد أن أكون مثل والدتى » وإنما تتم عملية التوحد كميكانزم لا شعورى يحصل به الطفل على حل - ولو مؤقت - للصراعات التى قد تنشأ بينه وبين السلطة الوالدية . وهو في هذا يتفادى ما قد ينشأ عن هذا الصراع من قلق ، ولكنه في نفس الوقت يحقق أشباعا لدوافع أساسية لديه .

ذلك أن التوحد مع الوالد (أحد الوالدين) يتيح للطفل أيضا شعوراً متزايداً بالاستقلال عنهما ، فعندما يعرف الطفل (عن طريق التوحد) كيف يتصرف الآباء في موقف معين ، فإنه لا يعود بعد ، في حاجة إلى وجودهم جسيما لكى يوجه سلوكه وجهة أو أخرى .

فعندما يصبح في مقدور الأطفال أن يكافئوا أو يعاقبوا أنفسهم على أفعالهم فإن معنى ذلك أنهم يصبحون أيضا أقل اعتمادا على والديهم لتأدين ذلك عنهم .

ولكن على أى أساس يتم التوحد بين الطفل وأحد والديه ؟ بعبارة أخرى ما هي الشروط اللازم توفرها حتى يتم ذلك التوحد ؟ وما هي العوامل التي قد تؤثر في قوة هذا التوحد أو ضعفه ، وفي درجة مساعدة الطفل على تحقيق نمو سوى لشخصيته ؟

لقد سبق أن أشرنا في بداية هذه الفقرة إلى ما يتضمنه مفهوم التوحد . وعلى هذا الأساس يتم التوحد بين الطفل وأحد والديه بناء على ما يأتي :

أولا : لابد أن يترك الطفل أوجه تشابه بينه وبين هذا الوالد . وإذا كان الأطفال غالبا ما يشبهون آباءهم في ناحية أو أخرى من النواحي الجسمية لذا فإنهم سوف يلاحظون غالبا نواحي التشابه هذه . ومن أهم هذه النواحي الناحية الجنسية . ولذلك فإن الوضع النموذجي ، هو أن يتوحد الولد مع والده والبت مع أمها . ذلك أن التشابه هنا يظهر بوضوح أكبر في كل حالة : من حيث اللبس وقصة الشعر والناحية التشريحية ، وهكذا . ولكن هل يحدث ذلك بالضرورة ؟ نؤجل الإجابة على هذا السؤال حتى تعرض للأساس الثاني للتوحد وهو :

ثانيا : لكي يتم التوحد مع الوالد بدرجة قوية لابد أن يملك هذا الوالد صفات جذابة بالنسبة للطفل فاستعداد الطفل للتوحد مع والد يتحلى بالدفء العاطفي والرعاية والحب ، يكون أسرع وأقوى منه بالنسبة لوالد رافض أو مهمل . كذلك فإن الوالد الذي يكون على درجة عالية من الكفاءة ، والذي يكون في نظر الطفل ، قويا ، يمكن أن يشكل نموذجا للتوحد أقوى من ذلك الوالد الذي يكون ضعيفا أو غير كفء .

ولعل ذلك قد يجيب على السؤال الذي طرحناه بالنسبة للتوحد مع الوالد من نفس الجنس . ذلك أنه إذا توفر في كل من الوالدين بعضا من الصفات المشتركة كأن يكون كل منهما كفئا وراعيا وحانيا ، فإن الأغلب أن يلاحظ الطفل هذا التشابه ، وأن يتوحد جزئيا مع كل منهما ، وإن كان الموقف الأمثل هو كما سبق أن أشرنا أن يكون التوحد بقدر أكبر مع الوالد من نفس الجنس . على أنه بالرغم من ذلك فقد يحدث نوع من الخلل في التوحد مع الوالدين نفس الجنس ، وذلك إذا كان هذا الوالد يمثل نموذجا غير كفء أو غير جذاب بالنسبة للطفل ، عندئذ قد تؤدي عملية التوحد بالطفل إلى القلق والخلل وانعدام الأمن ، بل أكثر من ذلك قد تؤدي إلى اضطراب شديد في شخصية الطفل . على أننا سوف نعود إلى هذه النقطة مرة أخرى عندما نتناول في الفقرة التالية موضوع « تحديد الدور الجنسي » .

والآن وبعد أن استعرضنا في الفقرات السابقة عمليات الثواب والعقاب والملاحظة والتقليد ، والتوحد ، وهي العمليات التي تتم عن طريقها جميعا التنشئة الاجتماعية ، بقي لنا أن

نعرف كيف تؤثر عملية التنشئة الاجتماعية على سلوك الطفل الاجتماعي في هذه المرحلة . وسوف نتناول من مظاهر هذا السلوك تلك التي تعنى أكثر من غيرها في بناء شخصية الطفل مستقبلاً . ونقصد بالذات تحديد الدور الجنسي والعدوان ونمو الضمير والسلوك الخلقى ، مؤجلين الكلام عن مظهرين آخرين وهما الأتكالية والاستقلالية إلى الفصل المتعلق برعاية الطفل في هذه المرحلة .

تحديد الدور الجنسي :

يعتبر تحديد الدور الجنسي واحداً من أهم مجالات السلوك الاجتماعي الذي تلعب فيه عملية التنشئة الاجتماعية دوراً كبيراً في هذه المرحلة ويقصد بتحديد الدور الجنسي ، تنمية السمات السلوكية لدى الطفل ، التي تتناسب مع جنسه ، بمعنى أن يكتسب الطفل الولد صفات الذكورة وتكتسب الطفلة البنت صفات الأنوثة .

ولا شك أن تحديد الدور الجنسي لهذا المعنى عملية تختلف من ثقافة إلى أخرى كما أنها في الثقافة الواحدة وتختلف من حقبة تاريخية متقدمة إلى حقبة تاريخية تالية . فليس بطبيعة النمو البيولوجي أن ينشأ الرجل خشناً ، أكثر عدوانية ، أشد اعتماداً على النفس وأكثر استقلالية من المرأة ، أو أن تنشأ المرأة أكثر حنواً ورعاية ، أشد اهتماماً بالشؤون المنزلية ، أو أكثر حساسية لشعور الآخرين من الرجل ، حتى وإن كانت هذه الفروق بين الجنسين موجودة بدرجة أو بأخرى في معظم الثقافات . ذلك أن البحوث الانثروبولوجية قد بينت أن المرأة في بعض الثقافات يكون السلوك المميز لها هو العلوانية والسيطرة والاعتماد على النفس في حين يكون سلوك الرجال هو الرعاية والصناعة والحساسية (Mead, 1939) .

كذلك فإن واحداً من أهم الثغرات في ثقافتنا العربية في الحقبة الأخيرة هو التحول الذي حدث في مفهوم الدور الجنسي التقليدي لكل من الرجل والمرأة . ففي كل يوم يزداد عدد النساء اللاتي يدخلن في القوى العاملة ، وفي الوقت نفسه يزداد عدد الرجال الذين لا يجدون مانعاً لديهم من المشاركة في الأعمال المنزلية . والنتيجة هي أنه في حين يزداد عدد الأمهات اللاتي يكتسبن هوية « المرأة العاملة » بدلاً من مجرد « ربة بيت » يزداد من ناحية أخرى عدد الآباء الذين يشاركون في رعاية أطفالهم . وعلى هذا الأساس يبدأ الأطفال يرون في آبائهم من الجنسين أفراداً لا يتمايزون كثيراً من حيث الأدوار الجنسية وسوف نرى أثر ذلك بالتالي في تحديد أدوارهم .

ونحن لا نقول ذلك على أساس من الملاحظة العريضة وحدها بل لقد دلت على هذا التحول النسبي البحوث التي أجريت في هذا المجال . فقد قام المؤلف (إسماعيل ، ١٩٦٢) في سنة ١٩٦٢ بإعادة تطبيق مقياس للاتجاهات الوالدية نحو مستقبل الأبناء ، وكان قد طبق

هو نفسه على عينة مماثلة في سنة ١٩٥٤ ، وذلك في جمهورية مصر العربية وكانت الأبعاد الرئيسية لهذا المقياس هي : مدى الاهتمام بمستقبل الولد في مقابل الاهتمام بمستقبل البنت ونوع ومستوى التعليم المناسب لكل منهما ، ونوع المهنة التي يجوز أن يعمل بها الولد في مقابل المهنة التي يجوز أن تعمل بها البنت .

وقد أظهرت نتائج البحث تحولاً كبيراً في اتجاهات الوالدين نحو المساواة بين البنت والولد من حيث الاهتمام بمستقبلهما ، وكذلك من حيث نوع التعليم ، ومستواه ، ونوع المهنة ، التي يرى الوالدان أنها تصلح لكل منهما . بعبارة أخرى ، فبالرغم من استمرار وجود التفرقة بين الولد والبنت في المرحلة الثانية من البحث ، إلا أن هذه التفرقة قد قلت بدرجة كبيرة عما كانت عليه في المرحلة الأولى . ولا شك أن مثل هذا التحول الاجتماعي يزداد يوماً بعد يوم ، ليس فقط في مجتمع عربى بعينه بل أيضاً في الثقافة العربية ككل وقد أشارت بحوث أخرى إلى هذه الحقيقة (Torky, 1980) .

ولكن ليس معنى ذلك أن الفوارق قد زالت فيما تتوقعه الثقافة العربية بالنسبة للدور الجنسي لكل من الولد والبنت . ففي الثقافة التي نعيش فيها يتوقع من الولد أن يكون أكثر استقلالية وأكثر موضوعية وأكثر نشاطاً . وأن يكون أقوى على التنافس أكثر مهارة في المهنة منطقياً ، مغامراً ، قادراً على اتخاذ القرارات بسهولة أكبر ، واثقاً بنفسه ، طموحاً ، مستعداً لأن يقود دائماً . هذا في حين تتوقع الثقافة التقليدية من البنت أن تكون على درجة أقل من الرجل في هذه الصفات . أما من الناحية الإيجابية فتقيم الثقافة لدى البنت بدرجة أكبر صفات مثل : الرقة ، والاحساس بمشاعر الغير ، واللباقة والتزين ، والأناقة والهدوء والاهتمام بالأدب والفن ، والقدرة على اظهار مشاعر الحنو ، على عكس الرجل بالطبع في هذه النواحي . هذا إلى جانب أنه في توزيع الاختصاصات في العمل تتوقع الثقافة التقليدية أن يكون مجال المرأة هو المنزل وتربية الأطفال ، في حين يكون مجال العمل للرجل خارج المنزل . وحتى إذا شاركت المرأة الرجل في العمل خارج المنزل ، فإن هناك أنواعاً من الأعمال يتوقع أن تكون مناسبة لها أكثر من غيرها : كالتدريس والتربية ، في حين أن أعمالاً كالتعدين والبناء تكون مناسبة أكثر بالنسبة للرجل .

ونحن نلاحظ في ثقافتنا أن هناك فروقاً واضحة بين سلوك البنين وسلوك البنات في المرحلة التي نحن بصدددها . ولا تغيب هذه الملاحظة على أى فرد يدخل إحدى الحضانات أو إحدى رياض الأطفال ، إذ يشاهد أن أطفال هذه السن من الذكور ، مثلاً ، يندمجون في ألعاب أكثر خشونة من تلك التي يندمج فيها الأطفال من الإناث . كذلك قد نشاهد أيضاً أن البنات أكثر تفوقاً من البنين (على الأقل حتى سن الخامسة) في النمو اللغوى ، وحين يتفوق البنون عن البنات في أعمال الحل والتركيب . وبالإضافة إلى ذلك هناك فروق فيما يختاره كل

فريق من لعب ومن ملابس ، وغير ذلك من الاستجابات التى تتفق وما تتوقعه الثقافة مما سبق ذكره . والسؤال الآن هو : كيف يتم ذلك ؟ ولنبداً الآن من البداية .

إن أول ما يتعلمه الطفل فى مجال تحديد هويته الجنسية هو الاستخدام الصحيح للأسماء المناسبة فى التعبير عن الجنسية . فحتى قبل أن يستطيع الطفل أن يميز بين فئة الذكور وفئة الإناث بوجه عام ، فإنه يتعلم عن طريق تقليد الوالدين ، أن يشير إلى نفسه باعتباره ولد أو باستخدام الصيغة اللغوية المناسبة لذلك أن الوالدين ، والطفل لا يزال فى مرحلة المهد يشيران باستمرار إليه بحنو وعطف فى لغتهم ، وذلك باستخدام الضمير المناسب أو باستعمال عبارات مثل : « البنت الحلوة » أو « الولد الشاطر » ... إلخ .

وفى أثناء السنة الثانية ، يبدأ الطفل فى استخدام كلمات مثل بابا ، ماما ، ولد ، بنت ، أخى (أخوى) ، أختى ، وذلك بدرجة كبيرة من الصحة ولعل هذه التفرقة فى استخدام الألفاظ ، هى التى تجعل الأطفال يبدعون فى البحث عن مؤشرات أخرى تساعدهم على التمييز بين ما تدل عليه هذه الألفاظ بدرجة أدق . وعلى هذا الأساس يبدأ انتباههم يتوجه إلى الفروق بين الإناث والذكور .

ويتم هذا التمييز فى بداية المرحلة التى نحن بصددھا . فالأطفال فى هذه المرحلة يستطيعون بسهولة أن يضغطوا أنفسهم من الناحية الجنسية فيجيبون على الفور عندما يسألون عن جنسهم « أنا ولد » أو « أنا بنت » . ويذكر المؤلف أنه سمع مرة الحديث التالى بين طفل فى سن الثانية والنصف وبين أم :

الأم : مش قلت لك ستين مرة لازم تغطى نفسك أحسن القطعة تأكل (الكلمة الدارجة التى تدل على العضو التناسلى) .

الطفل : وأبقى زى مين ؟

الأم : (ويبدو أنها لم تفهم مقصده فى البداية) تبقى زى نبيل (صديقه من أبناء الجيران) .

الطفل : لأ .. أبقى زى ليلي (أخته)

وواضح من هذا الحديث أن الطفل قد أدرك فى هذه السن المبكرة الفرق بين الولد والبنت ، على الأقل من الناحية الجسمية .

وبمجرد أن يميز الطفل الفرق بين الولد والبنت يبدأ سلوكه أيضاً يتمايز فى اتجاه ما تتوقعه منه الثقافة من حيث الدور الجنسى . ويستمر هذا التمايز بالنسبة للفرد حتى نهاية العمر . ويتم التمايز فى هذه المرحلة إلى حد كبير على أساس من الملاحظة والتوحد مع الوالد

من نفس الجنس . فعن طريق هذا التوحد يتبنى الطفل سلوك والده (أو والدته) وخصائصه الشخصية ، التى غالباً ما تكون متناسبة مع ما تتوقعه الثقافة من جنس الطفل ذاته .

هناك شواهد كثيرة على أن عملية التوحد هذه تؤدى دوراً كبيراً فى تحديد الدور الجنسى للطفل . فقد وجد مثلاً أن الأولاد الذين فصلوا عن آبائهم لمدد طويلة من الزمن ، والذين ، بالتالى ، لم تكن لديهم فرصة للتوحد مع الأب . كانت خصائص الذكورة لديهم أقل وضوحاً من الأولاد الذين كان آبائهم متواجدين معهم بشكل مستمر (Lynn, 1979) كذلك وجد فى إحدى الدراسات أن الأولاد الذين فصلوا عن آبائهم فى مرحلة مبكرة (عند سن الرابعة أو أقل) كانوا أقل عدواناً وأقل ميلاً إلى الدخول فى المنافسة على اظهار القوة البدنية ، بين الأولاد الذين تربوا فى وجود آبائهم . ليس هذا فقط بل أظهرت نتائج الاختبارات التى طبقت عليهم أيضاً أن درجاتهم كانت أقرب إلى النموذج الأنثوى فيه إلى النموذج الذكوى أى أنهم حصلوا على درجات فى النواحي اللفظية أعلى من تلك التى حصلوا عليها فى النواحي الحسائية . والمعروف أن النموذج الذكوى هو العكس (Carlsmith, 1969) .

على أن التوحد ليس هو العملية الوحيدة التى يكتسب بها تحديد الدور الجنسى . ذلك أن التدعيم أيضاً يلعب دوراً كبيراً فى هذا الاتجاه . والآباء يساعدون بشكل مباشر على تشكيل السلوك فى اتجاه الدور الجنسى النمطى للطفل . وذلك عن طريق تشجيع السلوك المناسب ومكافأته ، وعدم تشجيع السلوك غير المناسب .

ويبدأ ممارسة هذا التشجيع من جانب الوالدين منذ مرحلة المهد . فمعظم الآباء يلبسون أولادهم وأبنائهم بشكل مختلف . كما أنهم يأتون للبنين بلبس يختلف عن تلك التى يأتون بها للبنات . وتكون أول الأعمال التى يكلف بها البنات ، هى رعاية الصغار من أخوتهم أو أخواتهم أو المساعدة فى الأعمال المنزلية ، فى حين تكون أول الأعمال التى يكلف بها الأولاد هى قضاء بعض الحاجات للأسرة من خارج المنزل . ونتيجة ذلك كله هو أن تنشأ البنت وهى أشد ارتباطاً بالمسؤوليات التى تتعلق بداخل المنزل فى حين ينشأ الولد وهو أشد ارتباطاً بالمسؤوليات التى تتعلق بخارج المنزل .

ويشجع الآباء أبناءهم فى هذه المرحلة أيضاً على أن يردوا العدوان إذا اعتدى عليهم . وإن كان ذلك يختلف بالطبع من فئة اجتماعية إلى فئة اجتماعية أخرى (إسماعيل وإبراهيم ومنصور ، ١٩٧٤) . إلا أنه فى جميع الحالات ، فإن الآباء لا يشجعون ذلك بالمرّة لدى بناتهم . هذا إن لم يستنكروه كله . كذلك فإن الآباء يتقبلون بكاء أبنائهم إذا خسرت أمام زميلتها فى اللعب ، أو إذا خطف أحدهم لعبتها ، فى حين لا يتقبلون ذلك بالمرّة من الأبن مذكرين أباه دائماً أن « الأولاد لا يكون » .

وبما هو جدير بالذكر في هذا الصدد أن الآباء هم أكثر من الأمهات تفرقة بين الولد والبنت في عملية التنشئة الاجتماعية عند تحديد الدور الجنسي . ولقد أوضحت ذلك الدراسات ليس فقط في ثقافتنا العربية (إسماعيل وإبراهيم ومنصور ، ١٩٧٤) بل أيضاً في ثقافات أخرى (Block, 1976) . ويفسر القرشي هذه النتيجة التي كان بحثه أحد الشواهد عليها بأنه « نظراً لأن الأب يكون هو المسئول عن المحافظة على القيم والتقاليد في أسرته وبمحكم مسئولته الاقتصادية في الأسرة ، فإنه يكون عادة أكثر تأثراً بالاعتبارات التي تدعو إلى التفرقة » (القرشي ، ١٩٨٦) .

والخلاصة في تحديد الدور الجنسي إذن أن ذلك لا يحدث بطبيعة النمو البيولوجي كما أنه لا يحدث بمجرد أدراك الولد أنه « ولد » والبنت أنها « بنت » . وإلا فكيف تفسر أن بعض الأولاد يكونون على درجة عالية من « الذكورة » والبعض الآخر يكونون على درجة عالية من « الأنوثة » ، في حين أن جميع الأولاد يعرفون أنهم « أولاد » . لا يبقى إذن إلا أن الدور الجنسي تحدده عملية تنشئة اجتماعية تبدأ من إطلاق كلمة ولد على الولد وكلمة بنت على البنت ، وتستمر هذه العملية عن طريق الثواب والعقاب ، وعن طريق الملاحظة والتقليد ، وعن طريق التوحد ، وتأخذ دورها الحاسم في المرحلة التي نحن بصدددها هنا .

معنى ذلك أن الوالدان باعتبارهما المحور الأساسي الذي تدور حوله عملية التنشئة الاجتماعية ، يمكن أن يكون لهما دوراً رئيسياً وخطيراً في تشكيل السلوك المناسب لجنس الطفل .

ومع تغير التحديدات التي تتخذها الأدوار الجنسية كنتيجة لتقدم الزمن - كما سبق أن أشرنا - يميل بعض الآباء إلى أن يساووا إلى حد ما بين الجنسين في تنشئة أطفالهم ، وذلك حتى يكونوا ، على مستوى المرحلة الحضارية التي يمر بها المجتمع . أما الأمر التي لا تفرق بين الولد والبنت من حيث نمو بعض سمات الشخصية والسلوك الاجتماعي ، يمكن أن ينشأ الولد على درجة كبيرة من حيث « الرعاية » إذا شجعت استجاباته في هذه الناحية . كذلك يمكن أن تنشأ البنت على درجة كبيرة من حيث أثبات الذات إذا شجعت على سلوكها في هذا الاتجاه . وهكذا كلما زاد عدد البنين والبنات الذين يتصرفون بطريقة تختلف عن النمطية التقليدية في الأدوار الجنسية ، يمكن أن تنشأ مفاهيم حديثة عن « السلوك المناسب » لكل من الجنسين .

ومع ذلك فلا بد أن يكون واضحاً أن توحداً أجماعياً قوياً مع الدور الجنسي المناسب - مهما كان مفهومنا للمعايير المميزة - المرتبطة بذلك الدور هو أمر ضروري لنمو احترام الذات فيما بعد ، وكذلك لتنمية العلاقات المنتجة مع الأنداد من كلا الجنسين . أما إذا حدث أى فشل في تحديد الدور الجنسي للطفل ، فإن ذلك قد يترتب عليه انحرافات سلوكية واضطراب

في الشخصية قد يصعب بعد ذلك علاجها . وسوف نتناول هذه النقطة عند الكلام على رعاية الطفل في هذه المرحلة .

العدوان :

وكما أن الوالدين لهما تأثير كبير في تحديد الدور الجنسي للأطفال كذلك فإن لهم تأثيرا كبيرا في سلوكهم العدواني . ولا توجد ثقافة نعرفها لا يتدخل فيها الوالدان لكي يكبحا سلوك طفلها العدواني . أو بمعنى آخر فإن الوالدين في جميع الثقافات يحاولون دائما أن يقدر أطفالهما على ضبط سلوكهم العدواني أي ميلهم ورغبتهم التلقائية في إلحاق الضرر بالآخرين أو بممتلكاتهم .

وهناك أشكال عديدة للتعبير عن هذه الرغبات العدوانية عند أطفال هذه المرحلة فأطفال الثانية والثالثة مثلاً تكثر لديهم نوبات الغضب ، حيث يدفعون الآخرين ويرفسونهم ويضربونهم بأيديهم في أثناء هذه النوبات . أما الأطفال الأكبر سناً ، أى في سن الرابعة والخامسة فإنهم يستخدمون العدوان البدني واللفظي معا دون وجود نوبات حادة من الغضب . كما كان الحال في الفترة السابقة . كذلك فإنهم يميلون إلى الحصول على لعب الآخرين وممتلكاتهم الأخرى (Feshbach, 1970) .

وتختلف النظريات في تفسير الأسباب أو العوامل التي تدفع إلى السلوك العدواني ، فبعضها يؤكد الدور الذي تلعبه العمليات البيولوجية ، والبعض الآخر يؤكد الدور الذي يلعبه التعلم ، كمصدر أساسي لسلوك ذلك السلوك .

والواقع أننا لا نستطيع أن نفصل أثر أى من هذين المصدرين . فقد رأينا عند الكلام عن الغضب أن ذلك الانفعال يبدو عاما بالنسبة لجميع أفراد الإنسان ويمكن ملاحظته حتى عند صغار المواليد . ومعنى ذلك أن هناك أساس بيولوجي (غير مكتسب) للسلوك العدواني . فالدفع والرفس باليدين والرجلين مما يصاحب سورات الغضب عند المواليد ، يمكن أن تكون هي الأساس للعدوان البدني بعد ذلك بمعنى أن هذه العناصر الحركية من مكونات الغضب ، قد تنتظم بعد ذلك ، من خلال الخبرات الاجتماعية ، وتكون أفعالا عدوانية مباشرة على الآخرين . أما متى وكيف يظهر ذلك السلوك العدواني ، كرد فعل لحالات الغضب أو كتعبير عنها ، فذلك يرجع إلى التعلم أو بمعنى أوضح إلى ظروف التنشئة الاجتماعية .

وإذا تذكرنا أن الأسباب المباشرة للغضب هي مواقف الاحباط^(١) ، فإن النتيجة التي تخرج بها من ذلك كله هي أننا لكي نفهم عدوان الأطفال في هذه المرحلة ، لابد أن نأخذ في اعتبارنا مجموعتين من المتغيرات : المجموعة الأولى هي تلك التي تتصل بمواقف الاحباط التي يقع فيها الطفل ، والمجموعة الثانية هي ظروف التنشئة الاجتماعية ، وخاصة ما يتصل فيها مباشرة بمواقف العدوان . وفيما يلي أثر هذه المتغيرات في نمو السلوك العدواني عند الطفل في هذه المرحلة .

سبق أن أشرنا إلى أن طفل هذه المرحلة يتعرض لمواقف أحباطية متعددة هي المواقف التي تقوم فيها الحاجز بينه وبين أشباع دافع أو الحصول على هدف أو تحقيق رغبة وتختلف هذه المواقف باختلاف نوع الدافع المحبط من ناحية ومصدر الأحباط من ناحية أخرى . فأحيانا يكون مصدر الأحباط خارجياً ، وهذا هو الأغلب ، كما يحدث عندما يمنع الوالد طفله من القيام بعمل ما . والواقع أن الوالدين في هذه المرحلة لا يكفان عن ألقاء الأوامر والنواهي التي تقيد حركة الطفل ، أو تجبره على القيام بعمل معين لا يرغب في عمله أو تمنعه من القيام بعمل آخر يرغب فيه ، وهكذا .

على أنه في أحيان أخرى قد يكون مصدر الأحباط داخلياً ، أي في شعور الطفل نفسه بعجزه عن تحقيق غرض معين . وهذا الشعور أيضا يشبع عند أطفال هذه المرحلة . ومثال ذلك أن يكون الطفل راغباً في الاقتراب من حيوان مستأنس معين ، قطعة ذات فراء غزير مثلاً ، ولكنه لا يملك الشجاعة الكافية لتحقيق هذه الرغبة .

أما الدوافع المحبطة ، فإنها قد تتعدى مجرد الدوافع الأولية ، كالدافع للحصول على الطعام أو الدافع إلى القيام بالنشاط التلقائي الاستطلاع أو غيرها . فمن الدوافع المحبطة ما يمكن أن يكون أكبر من ذلك تعقيداً : كالدافع إلى احترام الذات والدافع إلى الشعور بالكفاءة وما إلى ذلك ، مما يكون قد نما لدى الطفل أيضا في هذه المرحلة . وقد سبق أن أشرنا إلى أن الطفل يكون في هذه المرحلة حساساً جداً نحو شعوره بالاستقلالية والكفاءة ، بمعنى أنه يريد أن يشعر دائماً بأنه « يستطيع » وأنه « قادر » أي أن شأنه كشأن الكبار في كل ما يقومون به . ولا تغيب هذه الحقيقة أحيانا عن ملاحظة الكبار من الأطفال . فهم إذا أرادوا أن يفيظوا طفلنا هذا لسبب أو لآخر يكفي أن ينعته نعتاً تحقر من شأنه أو يتصرفون نحوه بما يجرح تقديره لذاته كأن يصفونه بالجبن أو يعروه بعدم القدرة أو يرفضون اشتراكه معهم في اللعب

(١) واحدة من النظريات الشائعة والمدمعة تدعيما قويا بالشواهد والأدلة والتجارب العلمية هي ما يطلق عليها « فرض الاحباط - العدوان » بمعنى أن العدوان هو الاستجابة التلقائية المباشرة للاحباط ، أي أن كل عدوان وراءه احباط ولكن ليس بالضرورة العكس .

لأنه « صغير » أو غير ذلك ، مما « يחדش كرامته » أو يهدد احترامه لذاته ، وينال من شعوره بالكفاءة .

وتظهر العلاقة بين الأحباط والعدوان عند الطفل في مواقف كثيرة . فأطفال الروضة مثلاً تكثر لديهم الاستجابات العدوانية (مثل الضرب والصياح والدفع والمعاكسة ... إلخ) عندما يكونون مكدرسين في مكان ضيق للعب . ذلك أنهم في مثل هذا المكان يتعرضون بدرجة أكبر لعوامل الأحباط التي تتمثل في عدم سهولة الحركة ، وبالتدخل فيما بينهم والأعاقبة لحركة بعضهم البعض وهكذا . كذلك قد يسلك الطفل بشكل عدواني واضح إذا ما واجه موقفاً مشكلاً بالنسبة له كلفز لا يستطيع حله أو لعبة لا يستطيع أن يقوم بها . ويظهر ذلك خاصة على الأطفال الذين يتقبل منهم مثل هذا السلوك..

وتتوقف درجة الشدة التي يظهر بها الاستجابة العدوانية كرد فعل على الأحباط ، بناء على عوامل يتصل بعضها بالآخر بالطفل ذاته . فإذا شعر الطفل بأنه « مهاجم » ، مثلاً ، فإنه يرد بشدة . وإذا كان في حالة من عدم الاستقرار الانفعالي أو يعاني من قلق أو كان مكظوم الغيظ ، فإن رده على الأحباط قد يظهر في صورة أفعال عدوانية أشد نسيباً مما لو كان هادئاً أو مستقراً من البداية . كذلك فإن الطفل الاتكالي قد لا يشعر بالأحباط إذا ما سيطر عليه طفل آخر في اللعب في حين أن الطفل الأكثر استقلالية يتمرد بشدة إذا ما حاول طفل آخر أن يسيطر عليه . وإلى جانب تلك العوامل الذاتية . هناك عوامل الموقف نفسه كما سبق أن أشرنا . وربما كان أحسن مثال لذلك ما يحدث بين أفراد الأسرة من الأخوة والأخوات . حيث يكون تكرار الموقف المثير للأحباط مدعاة لفقدان الصبر والانفجار بالعدوان . فإذا فرضنا أن الأخت الصغرى أخذت تضايق أخيها الأكبر ثم صرخ هنا في وجهها لكي تكف عن ذلك فلم تكف فإنه قد يصرخ بصوت أعلى في المرة الثانية ، فإذا لم تكف أيضاً في هذه المرة فإنه قد يلجأ أخيراً إلى العدوان البدني عليها بأن يقوم بضربها ، وهكذا .

والخلاصة من هذا كله ، هي أن العدوان استجابة تلقائية « طبيعية » لمواقف الأحباط . ولكن يبقى الآن السؤال التالي : لماذا ينشأ بعض الأطفال كالحمل الوديع في حين ينمو البعض الآخر كالغمر المفترس ؟ هنا لابد أن نستعين في تفسيرنا بالمجموعة الأخرى من المتغيرات التي سبقت الإشارة إليها وهي ظروف التنشئة الاجتماعية إن الأطفال في هذه المرحلة يتعلمون من خلال تفاعلهم مع الكبار المحيطين ، إما أن ينموا أو أن يضبطوا السلوك العدواني التلقائي الذي يصدر عنهم من البداية ، إن تأثير الوالدين في هذه الناحية له أهمية كبرى ، كما سبقت الإشارة في بداية هذه الفقرة .

الظروف الأسرية والعدوان :

لقد سبق أن رأينا كيف أن الأطفال الذين شاهدوا النموذج العدواني قاموا بتقليد الكثير من استجاباته العدوانية بدقة . فلا غرابة إذن إذا رأينا الطفل الذى يشاهد أباه يحطم كل شيء حوله عندما ينتابه الغضب ، يقوم بتقليد هذا السلوك العدواني . ولقد ثبت بالفعل أن الأسر التى يوجد بها أطفال مشكلون من الناحية العدوانية ، يزداد فيها السلوك العدواني من ناحية جميع أفراد الأسرة (آباء وأخوة) ، بدرجة أكبر بكثير من الأسر العادية (التى لا يوجد فيها أطفال مشكلون من الناحية العدوانية) . بل أكثر من ذلك ، فقد وجد أن هؤلاء الأطفال المشكلين لا يظهرون من الاستجابات العدوانية ما يزيد على ما يقوم به أخوتهم أو أخواتهم (Patterson, 1976) . ومعنى ذلك أن عاملها من العوامل التى تساعد على تنمية السلوك العدواني عند الأطفال هو عامل الملاحظة والتقليد . فالآباء والأنداد يمكن أن يكونوا نماذج عدوانية يحذ بها الطفل . كذلك يمكن أن تؤدي النماذج المعروضة في التلفزيون إلى نفس النتيجة .

وبالإضافة إلى مجرد المشاهدة أو الملاحظة لنماذج عدوانية ، ينمو العدوان لدى الطفل أيضا عن طريق التدعيم . أما تدعيم النموذج العدواني أو تدعيم السلوك العدواني ذاته عند الطفل . ففي التجارب التى أشرنا إليها درس «باندورا» وزملاءه (Bandura et. al., 1961) تأثير النموذج العدواني بالإضافة إلى التدعيم . فعرضوا على أطفال في سن الروضة أفلاما كان فيها النموذج العدواني إما أن يعاقب أو يكافأ على أفعاله العدوانية . فكان تأثير النسخة التى يكافأ فيها المعتدى واضحا ، حيث أن الأطفال الذين شاهدوها أظهروا استجابات عدوانية (تقليدا لهذا النموذج) أكبر بكثير مما أظهروه الأطفال الذين شاهدوا النموذج الذى كان يعاقب على عدوانه . ومما يجدر ذكره في هذا الصدد أن الأطفال الذين شاهدوا النموذج يعاقب لم يختلف سلوكهم عن سلوك أولئك الذين لم يشاهدوا نماذج بل مرة (أطفال المجموعة الضابطة) . كذلك فإن الأطفال الذين قلدوا النموذج العدواني فعلوا ذلك بالرغم من أنهم قيموا سلوك ذلك النموذج تقييما سلبيا . أى أدانوه على أفعاله . ومعنى ذلك أن التدعيم كان أقوى من القيم تأثيرا على السلوك الصادر من الأطفال .

والخلاصة هي أن :

- ١ - الأطفال يميلون إلى تقليد النموذج العدواني بدرجة أكبر إذا كان هذا النموذج يكافأ على أفعاله العدوانية .
- ٢ - إنهم يفعلون ذلك بالرغم من أنهم على المستوى اللفظي يدينون هذا السلوك .

٣ - اتضح كذلك أن الأطفال يكونون أميل إلى تقليد النموذج الحقيقي أكثر من النموذج « الكرتوني » .

٤ - بالرغم من أن الأطفال لا يميلون إلى تقليد النموذج العدوانى الذى يعاقب على أفعاله إلا أن ذلك لا يمنعهم من أظهر السلوك العدوانى كأى طفل آخر لم يتعرض لمشاهدة مثل هذا النموذج . بمعنى أن عقاب السلوك العدوانى لا يقتلع هذا السلوك .

وتؤكد الدراسات العملية أيضا إمكانية اكتساب الطفل للسلوك العدوانى (أو الاقلاع عنه) عن طريق عملية تدعيم فارق ، لهذا أو لذلك ، بشكل مباشر وتوضح الدراسة الآتية هذه الحقيقة . كلفت مجموعة من مدرسات الروضة أن يتغاضين عن السلوك العدوانى وأن يدعمن السلوك التعاونى غير العدوانى . وجرى ذلك على فترات لمدة أسبوعين يفصل كل فترة منها ثلاثة أسابيع . وقد لوحظ أن كلا من العدوان البدنى واللفظى قل بشكل ملحوظ خلال الأسبوع الثانى من كل فترة من كل فترة من فترات التجربة (Brown & Elliot, 1965) .

ولعل من السهل علينا أن نلاحظ كيف يلعب التدعيم نفس هذا الدور الإيجابى فى الوسط المنزلى ، والمدرسى وغيرهما من المواقف غير العملية . فالوالد الذى يرضخ لطفله عندما تنتابه نوبة من نوبات الغضب إنما هو فى الواقع يدعم سلوك الغضب ، حيث يشجع ذلك الطفل على اللجوء إلى هذا الأسلوب للحصول على حاجاته لتحقيق رغباته . وهناك من الآباء من يدعم السلوك العدوانى صراحة عندما يرضى عن هذا السلوك أو ينصح به ، « اللي يضربك اضربه » . كذلك فإن المدرس الذى يظل يؤنب التلميذ الذى تتكرر منه سلوك العدوان قد يكون مشبعا بذلك حاجة لدى ذلك التلميذ إلى جذب الانتباه . والطفل الذى يسلم لزميله العدوانى يدعم السلوك العدوانى لدى ذلك الأخير . وهكذا يلعب التدعيم دورا إيجابيا فى تنمية السلوك العدوانى فى كل هذه المواقف . وتؤكد ذلك الأبحاث والملاحظات التى أجريت على مثل هذه الحالات .

ومن هذه الأبحاث دراسة قام بها « باترسون » (Patterson et. al., 1967) وآخرون على أطفال الروضة . قام الباحثون فى هذه الدراسة بملاحظة وتسجيل التفاعل الذى يتم بين أطفال فى سن الثالثة والرابعة على مدى ٢٦ أسبوعا . وكان ما يعنيه فى هذا التفاعل هو : السلوك العدوانى ، ورد فعل الضحية ، وتصرف المدرس . وكان الغرض الذى وضعه الباحثون هو أن رد الفعل من ناحية الضحية سوف يكون له تأثير واضح على سلوك المعتدى فيما بعد . « فإذا رضخ الضحية لرغبة المعتدى أو دعم بشكل أو آخر الفعل العدوانى ، فإن المتوقع أن يتكرر عدوان المعتدى على نفس هذا الطفل فى مناسبات لاحقة . أما إذا رد الضحية العدوان أو تدخل المدرس فإن المتوقع أن تكف الاستجابة العدوانية مؤقتا ، ثم توجه إلى طفل آخر » (Patterson et. al., 1967) وقد أثبتت الدراسة صحة هذه الفروض .

ومن الملاحظات التي تؤيد ذلك أيضا أنه حيث يشجع العدوان كوسيلة لحل المشكلات بالنسبة للأطفال كما يحدث في الفئات الأقل حظ من الناحية الاقتصادية الاجتماعية ، نجد أن الانحراف - إذا وجد - فإنه يتخذ صورة العدوان على المجتمع بنسبة أكبر وذلك بعكس ما هو عليه الحال بالنسبة للفئات الأعلى مستوى من الناحية الاقتصادية الاجتماعية ، حيث يشتد تحريم العدوان كأسلوب لحل المشكلات ، وحيث تقل في نفس الوقت نسبة الانحراف في هذه الصورة العدوانية . فمن المعروف أن نسبة جنوح الأحداث في الطبقات الدنيا أكبر منها في الطبقات المتوسطة . ومن المعروف أيضا أن ذلك يتمشى مع اختلاف المعايير والقيم المتعلقة بالعدوان في كل من الطبقتين (إسماعيل وإبراهيم ومنصور ، ١٩٧٤) .

ومن الملاحظات التي تؤيد أهمية التدعيم في نمو السلوك العدوانى عند الأطفال أيضا ، الفروق بين الجنسين في هذا السلوك . وقد يرد هنا الفرق إلى عوامل بيولوجية ، ولكن الدراسات الأنثروبولوجية ، وكذلك الدراسات الغير ثقافية قد قللت كثيرا من أهمية تلك العوامل ، وأنجزت بشكل واضح الدور الذى تلعبه الثقافة في هذه الفروق . فمن الواضح أن التوقعات في الثقافة التي نعيش فيها تجعل من « الخشونة » صفة أساسية من صفات الذكورة ومن النعومة صفة أساسية من صفات الأنوثة . وعلى ذلك فلا يتوقع من البنت أن تقوم بالعدوان البدنى على الأطفال الذكور في حين أنه إذا جاء ولد يبكى لأن رفيقة له في اللعب ضربته ، فإنه قد يوصم بما يشينه ويثير لديه الخجل بدرجة كبيرة . مثل هذه التوقعات هي التي تدعم هذه الفروق بين الجنسين من حيث السلوك العدوانى .

وإلى جانب التدعيم هناك ممارسات أولى في عملية التنشئة الاجتماعية قد تساعد أيضا على نمو السلوك العدوانى عند الطفل . فالأطفال الذين لا يتلقون إلا القليل من الحب والاهتمام والذين دائما ما ينتقدون ويعنفون ، هؤلاء الأطفال يكونون أميل إلى العدوان في علاقاتهم بغيرهم . بل أكثر من ذلك ، فإن هناك من الأدلة ما يبرهن على أن عقاب الوالدين للعدوان لا يؤدي إلى اقتلعه أو التقليل منه ، إذ يبدو أن الوالد الذى يستخدم العقاب البدنى إنما يجعل من نفسه قنوة أو نموذجا عدوانيا يقلده الطفل . ولقد اتضح من لعب الأطفال بالدمى وغير ذلك من أنواع اللعب الإيهامى أن هناك ارتباطا بين العقاب الشديد من ناحية وجود درجة عالية من الاستجابات العدوانية عند الطفل في أثناء تلك الألعاب من ناحية أخرى (Feshbach & Feshbach, 1972) .

ولكن إذا كان العقاب البدنى لا ينجح في كف العدوان عند الطفل (إلا لفترة قصيرة إذا نجح) . بل بالعكس قد يؤدي إلى تشجيع ذلك السلوك بشكل واضح ، فكيف إذن يوقف عدوان الأطفال ؟ سوف نؤجل الإجابة على هذا السؤال إلى الفصل الخاص برعاية الطفل في هذه المرحلة .

نمو الضمير والسلوك الخلقى :

يعتبر نمو الضمير في هذه المرحلة من أهم الفترات الثمائية في حياة الطفل النفسية ، لما يحدث فيها من بداية نمو الضمير أو الأنا الأعلى . فتعرض الطفل طوال سنوات هذه الفترة لمتغيرات التنشئة الاجتماعية من ثواب وعقاب وملاحظة وتقليد وتوحد يترتب عليه ، لا شك أن يكتسب الطفل قيم واتجاهات الوالدين ومعاييرهم السلوكية . وغالبا ما تكون هذه المعايير والقيم والاتجاهات هي أيضا تلك التي تتميز بها الثقافة الفرعية التي ينتمي إليها هؤلاء الآباء . إن الأطفال في هذا الفترة « يتعلمون » ، باختصار ، « الخطأ » و « الصواب » ، ويطبقون هذه الأحكام على سلوكهم الخاص .

وقد تختلف النظريات التي تفسر كيف « يمتص » الطفل هذه القيم والمعايير السلوكية في أثناء عملية التنشئة الاجتماعية . إلا أن المسألة لا تحتاج منا هنا ، أكثر مما سبق أن ذكرناه ، عند الكلام عما تتضمنه عملية التنشئة الاجتماعية من أساليب الثواب والعقاب وميكانيزمات التوحد في المحاكاة ، وكيف يمكن أن يتشكل سلوك الطفل من خلال ذلك ، بحيث يصبح كائنا اجتماعيا ، بعد أن كان كائنا بدائيا . ويمكن أن نضيف إن الطفل بناء على ذلك أيضا يبدأ يشعر بالترتيب والقلق إذا لم يطبق تلك الأحكام والقواعد الاجتماعية على سلوكه الخاص (نتيجة لما يرتبط به ذلك من عقاب) . كما أنه (عن طريق التوحد) يرغب في أن يسلك على شاكلة النموذج الذي يتوحد معه . باختصار إذن فإن الطفل يكتسب تنظيمًا ذاتيًا من الميكانيزمات ، اللاشعورية غالبا ، التي توجه سلوكه وجهة دون أخرى ، والتي تغنيه ولو جزئيا عن الأوامر والنواهي التي تصدر من السلطة الخارجية وهذا هو ما يمكن أن نسميه بالضمير .

وتبدأ بوادر نمو الضمير عند السنة الثانية من عمر الطفل ، عندما يبدأ يكتسب تحريم أفعال معينة . « لا تقترب من الكتب » و « لا تفتح الخزانة » إلى آخر ذلك من التحريمات التي يمتصها الطفل تدريجيا ومع تقدم السن لا تقتصر الضمير على تلك الأوامر والنواهي البسيطة بل يتسع ليشمل معايير أكثر تعميما . أو بعبارة أخرى ، ليشمل تصورات عامة عما « يجب » و « ما لا يجب » فلا يكتفى الطفل بالعزوف عن ضرب أخيه الأصغر ، مثلا ، ولكن يتجاوز ذلك بأن يسلك بطريقة عطوفة « حانية » بشكل عام . بل أكثر من ذلك ، قد يتعلم الطفل أيضا أن يكون « آمينا » « مطيعا » ، « لا يكذب » و « لا يسرق » ، يحترم حقوق الآخرين وصالحهم « وهكذا .

ويعتمد هذا التعميم بالطبع على نمو القدرات المعرفة للطفل . بمعنى أنه كلما أصبح الطفل قادراً على الفهم والاستيعاب بدرجة أكبر ، فإن معايير سلوكه تصبح أميل إلى تجاوز التحريمات البسيطة مثل « لا تضرب أخاك الأصغر » ، فيصبح الطفل أشد وعيا بالتطبيقات

الأعم للمعايير والقيم الخلقية ، مدرّكاً مثلاً أن « معظم الكائنات الحية تستحق منا أن نعاملها برفق » ومع ذلك فلا يجب أن ننسى هنا حقيقة هامة جداً وهي أن مجرد معرفة الطفل بهذه المعايير لا يعنى بالضرورة أنه يتصرف بمقتضاها . ذلك أن التزام الطفل بالمعايير الخلقية إنما يعتمد على عوامل أخرى أهمها :

١ - قوة التوحد مع قلوة لها نفس المعايير وملتزمة بها .

٢ - مقدار احتمال الشعور بالذنب عند مخالفة هذه المعايير . وهذا هو ما أشرنا إليه بشكل عابر في فقرة سابقة .

ولقد أثبتت الدراسات بالفعل أن تبنى الطفل لقيم ومعايير الوالدين يعتمد على مقدار الدفء والحب الذى يحاط به الطفل في علاقته بوالديه وفي هذه الحقيقة نستطيع أن نرى الشرطين اللذين سبقت الإشارة إليهما لعمو الضمير فنحن أولاً نعرف أن نمو الضمير يتضمن عملية توحيد ، ونعرف أن ذلك التوحد يقوى بين الطفل والوالد كلما كان ذلك الأخير أشد رعاية وأشد حباً (انظر فقرة التوحد) . ومعنى ذلك أن الطفل الذى يتوحد بقوة مع الوالد يكون أسرع بالطبع في تبني المعايير السلوكية لذلك الوالد . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، فإن الطفل الذى يتمتع بعلاقة عاطفية دافئة مع الوالدين يكون حريصاً على الاحتفاظ بهذه العلاقة ، ويخشى ، دون شك من فقدانها . إن معظم الأطفال يقلقهم بالطبع - بعض الشيء على الأقل - احتمال فقدان العطف والحب الذى يتمتعون به من والديهم ولذلك فهم يحافظون على معاييرهم السلوكية حتى يقللوا من حدة ذلك القلق . وهكذا تتضح أهمية شعور الطفل بالقلق من فقدان الحب كعامل آخر من العوامل التى يتضمنها نمو الضمير ، على أن هذا الشعور بالقلق من فقدان الحب يتوقف على ما إذا كان هناك حب أصلاً . بعبارة أخرى فإن الطفل الذى لا يشعر بحب والديه له لا يكون لديه ما يخشى على فقدانه . وبالتالي فإنه يصعب أن نتصور في هذه الحالة كيف يمكن أن يمثل الطفل معايير وقيم المجتمع .

واضح إذن أن نمو الضمير عند الطفل يعتمد على معايير الآباء أنفسهم ، كما يعتمد على طبيعة العلاقة بين الطفل وأبويه . على أنه يجب أن نضيف هنا أن الظروف الآتية يمكن أن تساعد على نمو سوى للضمير عند الطفل :

١ - أن يكون لدى الوالدين أنفسهم ضميراً ومعايير خلقية ناضجة ومعقولة أى ليست متشددة أكثر من اللازم أو جامدة أو قاسية .

٢ - أن يكون تبنى الطفل للمعايير الوالدية قائماً على أساس عملية توحيد إيجابية .

هل معنى هذا أنه يمكن أن يكون هناك نمو غير سوى للضمير ؟ نعم يمكن أن يحدث ذلك إذا لم تتحقق للطفل الظروف التى سبق أن ذكرناها . فإذا تعرض الطفل لحساب قاس

عسير على أخطائه وتزمت شديد في مراعاة الواجب ، ، وإذا كان توحد الطفل مع الوالدين أساسه الخوف والرغبة ، وليس الحب والرعاية ، فإن الاحتمال الأكبر أن ينشأ لدى الطفل ضمير لا شعورى ، يزرع معه الطفل تحت عبء شديد من مشاعر الذنب والقلق بحيث يخشى الطفل من الاقدام حتى على الأعمال والتصرفات المسموح بها . وقد يؤدي ذلك إلى تعطيل عملية النمو بدلا من السير بها في طريق بناء .

السلوك الخلقى :

على أنه حتى لو سار نمو الضمير بشكل عام في الطريق السوى ، فليس معنى ذلك أن نتوقع من الطفل أن يقوم من تلقاء نفسه بتطبيق نمطه من القيم والمعايير الخلقية على المواقف الاجتماعية التي يتوقع منه أن تسلك نحوها سلوكا مرغوباً فيه . فالطفل الذى تعلم على المستوى اللفظي أن يكون أميناً وأن يكون مطيعاً للأوامر والنواهي وأن يقاوم أغراء الكذب أو الغش أو السرقة ، وأن يراعى حقوق الآخرين ... الخ . مثل هذا الطفل قد لا نتوقع منه أن يقوم ، من تلقاء نفسه بعد ذلك عملياً بمساعدة الآخرين عندما يكونون في حاجة إلى المساعدة أو أن يكون كريماً أو عطوفاً أو غير ذلك ، دون ما تدريب على هذه المواقف ، إما بشكل مباشر أو عن طريق رؤية نماذج لها . باختصار نريد أن نؤكد أن نمو السلوك الخلقى ، كعادة ، يعتمد - إلى جانب عملية التوحد - على عمليتين أخريتين في التنشئة الاجتماعية وهما : القدوة ، والتدعيم .

إن شأن الطفل في ذلك لشأن من يتعلم قاعدة حسابية ، أو نظرية هندسية أو معادلة كيميائية ، أو غير ذلك من المبادئ العامة ، ثم يطلب منه أن يحل بعد ذلك مسائل تتدرج تحت هذه المبادئ فمثل هذا الشخص لن تنمو لديه القدرة على حل هذه المسائل ما لم يتدرب أولاً على حل نماذج مثلها ، وينجح في هذا التدريب .

ولقد أثبتت الدراسات بالفعل أهمية القدوة في مواقف عدة . فقد أوضحت إحدى هذه الدراسات أن الأطفال الأكثر كرمًا (أولئك الذين تقاسموا مع أصدقائهم كثيراً من الحلوى التي كسبوها في إحدى المباريات) . هم أولئك الذين كانوا يرون في آبائهم من صفات الكرم والتعاطف والرعاية والحب ، أكثر مما كان يرى أولئك الأطفال الذين رفضوا أن يتقاسموا ما كسبوه مع غيرهم . ومعنى ذلك أن مشاهدة الطفل لما يقوم به والده من سلوك خلقى ، هو أكبر مشجع له على أن يحتذى به في هذا المجال - (Ratherford& Mussen, 1968)

وفي دراسات أخرى على القدوة وأثرها في نمو السلوك الخلقى انضحت عدة حقائق جديرة بالاهتمام . فقد اتضح أولاً : أن مجرد الكلام الذى يصدر عن القدوة (كأن يقول مثلاً « ما أحسن أن يجود المرء » أو « إن الجود يجعل الآخرين سعداء » ، لا يكون له من

التأثير ما للسلوك الذى تقوم به القدوة فعلا ، فعندما يقوم الكبير بأداء السلوك الغيرى أمام الأطفال ، وخاصة عندما يعقب على ذلك بعبارات تعبر عن سروره لما يقوم به (كأن يقول مثلا « ياه أنا مسرور جدا لأنى أعطيت الحلوى لهؤلاء الأطفال ») عندئذ يكون الأطفال أميل إلى تقليده (Brayun, 1975) .

كما اتضح كذلك أنه عندما يقول الكبير شيئا ويعمل شيئا آخر ، فإن الأطفال لا يظهر عليهم أى استياء من ذلك التناقض : فهم يرددون ما يقوله الكبير ويفعلون ما يفعل ، دون أن يدركوا - فيما يبدو - التناقض الذى يتضمنه ذلك .. وهكذا قد ينتقل التناقض الموجود في المجتمع بين القول والفعل ، بين الشعارات المرفوعة والممارسات الفعلية ، من جيل إلى جيل دون أن يجد الأجيال الجديدة أى غضاضة في ذلك ، فقد شربوه مع تنشئتهم الأولى .

بل وأكثر من ذلك فقد اتضح أن مشاهدة الأطفال لنماذج من السلوك الخلقى تعرض أمامهم بشكل رمزى عن طريق التمثيل لا يكون لها من التأثير مثل مشاهدة هذه النماذج نفسها في الحياة الواقعية . ففى تجربة طريفة عرض على مجموعتين من الأطفال نماذج من السلوك « كمساعدة » . المجموعة الأولى كان النموذج بالنسبة لها واقعيًا ، أى شخصاً كبيراً يقوم بالمساعدة أمام الأطفال . أما بالنسبة للمجموعة الثانية فكان النموذج عن طريق التمثيل . وبعد مشاهدة النموذج ، أخذ الأطفال فرادى إلى منزل مجاور حيث اصطنع موقف يعطى للطفل فيه فرصة للقيام بمساعدة الأم في ذلك المنزل ، وذلك كأن يقوم بالتقاط الحياكة أو أن يقوم بإعادة اللعبة إلى الصغير الذى سقطت منه هذه اللعبة خارج المهد وكانت النتيجة أن ٤٨% من الأطفال الذين شاهدوا النموذج السلوكى في الحياة الواقعية ، قاموا بمساعدة الأم ، أما أولئك الذين شاهدوا النموذج السلوكى بشكل رمزى فإنهم لم يستطيعوا أن يعيروا ، ما شاهدوه ويطبقوه على الحياة الواقعية (Yarrow et. al., 1973) .

ويذكر المؤلف في هذا الصدد قصة طريفة تبين مدى استعداد الأطفال لاكتساب مثل هذا السلوك الخلقى بناء على ما يقوم به الآباء نحوهم هم أنفسهم .

جاء إليه والد حديث الخبرة بالوالدية يشكو من أن ابنته البالغة من العمر سنتين قد أصبحت عنيفة جدا وتريد أن تقوم بكل شيء بنفسها دون أى تدخل ، حتى في لبس الملابس . وبعد أن أوضح له المؤلف أن هذا شيء طبيعي في هذا السن ونصحه أن يترك طفله بالفعل تحاول القيام بهذه الأعمال بنفسها وعندما تبدأ تتعثر ولا تجدد لنفسها مخرجاً إلا عن طريق المساعدة ، تقول لها ببساطة : « خلينى أساعدك » ويأخذ بالفعل في مساعدتها إلى أن تتخطى العقبة التى كانت تقف أمامها دون اتمام عملية اللبس مثلاً ، ثم يتركها تكمل البقية القليلة الباقية من العملية .

وبعد أيام جاءه ذلك الوالد فسأله المؤلف :

المؤلف : كيف الحال ؟

الوالد : ساعلك الله ... لقد نجحت الطريقة إلى الحد الذى أصبحت فيه أنا موضوع المساعدة وليست هى .

المؤلف : كيف ؟

الوالد : ما أن أتوجه إلى حجرة النوم لكى أغير ملابسى إلا وأجدها تسبقنى إلى هناك وكان لديها رادار تكشف به ما سأفعله ولا أكاد أبدأ الشروع فى اللبس حتى تقف متحفزة للمساعدة وتردد باصرار « خلىنى أساعدك » ولا تنتظر بل تحاول بالفعل أن تساعدنى . وينى وبينك إنها تعطلنى .

المؤلف : وكيف يكون تصرفك عندئذ ؟

الوالد : أعطيتها قطعة من الملابس (ربطة العنق مثلا) وأقول لها احملى هذه لى حتى أطلبها منك ثم أقوم بإكمال عملية اللبس والمسكينة واقفة بالفعل تنتظرنى حتى آخذ منها ما حملتها إياه .

المؤلف : إياك أن تشعرها أنك قد خدعتها أو أسأت استغلال رغبها البرية فى المساعدة . باختصار إذن يتوقف نمو الضمير والسلوك الخلقى على مبادئ أساسية هى :

- ١ - توحد إيجابى عن حب وليس عن رهبة .
- ٢ - قدوة تمارس السلوك الخلقى فى الحياة الواقعية حيث يكون الطفل مشاهداً مشاركاً فى هذه الممارسات .
- ٣ - إعطاء الطفل الفرصة للقيام هو ذاته بتقليد هذه الممارسات وتدعيمه إيجابياً على ذلك .
- ٤ - تجنب أسلوب العقاب أو التزمّت أو التشدد والعنف كوسيلة يسعى الوالدان عن طريقها إلى تحقيق هذه الأهداف . فسوف يبعدهم ذلك عن أهدافهم بدلا من أن يقربهم منها .
- ٥ - مطابقة القول للفعل . وإلا وقع الطفل نفسه فى تناقض يصعب عليه التخلص منه فيما بعد .

خلاصة :

تناولنا في هذا الفصل نمو السلوك الاجتماعي لطفل مرحلة ما قبل المدرسة سواء كان هذا السلوك مضادا للمجتمع أم في صالح المجتمع .

وقد أوضحنا أنه بالرغم من أن هذه العملية - النمو الاجتماعي للطفل - يشترك فيها كل من يتعرض الطفل لتأثيره من آباء ومعلمين وأنداد وأقران وجيران ووسائل أعلام ... الخ . إلا أن الأسرة تحتل المكان الأول من الأهمية في هذا المجال .

ويتم تأثير الأسرة في تشكيل السلوك الاجتماعي للطفل من خلال ما نسميه بعملية التنشئة الاجتماعية ، التي تتضمن ، إلى جانب أساليب الثواب والعقاب ، الملاحظة والتقليد والتوحد . وقد أوضحنا في كل حالة الشروط التي تجعل من كل منها أسلوباً فعالاً في أكساب الطفل سلوكاً جديداً سواء كان هذا السلوك مرغوباً فيه أو مرغوباً عنه .

واستعرضنا بعد ذلك كيف تؤثر عملية التنشئة الاجتماعية في بعض المظاهر السلوكية الهامة والحساسة في هذه المرحلة وهي : تحديد الدور الجنسي والعنوان ونشأة الضمير ونموه ثم أخيراً نمو السلوك الخلقى .

أما ما يمكن أن تتمخض عنه التنشئة الاجتماعية من حيث تنمية الاستقلالية والمبادأة في مقابل الأتكالية والخنجل فقد أجلنا الكلام فيه إلى الفصل المتعلق برعاية الطفل في هذه المرحلة .

الفصل السادس عشر
الطفل واللعب
عبث أم ابداع واستكشاف

- * مقدمة
- * وظائف اللعب
- * اللعب، استطلاع واستكشاف
- عوامل اثارة السلوك الاستطلاعي
- * اللعب الاليهامي
- مراحل اللعب الاليهامي
- مفهوم الدور في اللعب الاليهامي
- اللعب الدراسي والابداع
- دور الآباء
- الظروف البيئية واللعب الاليهامي
- * اللعب وشخصية الطفل
- * خاتمة

الطفل واللعب

عبث أم إبداع واستكشاف

مقدمة :

ما هو اللعب ؟

جميع الناس سواء كانوا صغاراً أم كباراً يلعبون . وهم أيضاً يعرفون أن اللعب متعة . ويعتبر الكبار اللعب - على النقيض من العمل - شيئاً ليسوا مضطرين إلى القيام به ، بل يحبون أن يقوموا به . كذلك فإن الأطفال يلعبون عندما لا يكون هناك أى شيء آخر ينشغلون به ، أى عندما يكونون مرتاحين من الناحيتين الجسمية والنفسية . على أن لعب الأطفال هو أكثر من مجرد ترويح . بل كما سترى فإن اللعب بالنسبة للأطفال هو عملية هامة جداً في سبيل النمو .

لقد لفت نظر الباحثين أن الأطفال يقضون وقتاً طويلاً في اللعب ، وتساءلوا : ما هو اللعب على وجه التحديد ؟ والواقع أن الإجابات مع هذا السؤال كانت كالعادة متعددة ، يركز كل منها على زاوية أو أخرى من الأبعاد التي يمكن أن ننظر منها إلى اللعب . ولذا فإن الدخول في هذه التعريفات لن تفيدنا شيئاً . ويكفي في الوقت الحاضر ، ولأهداف عملية محضة ، أن نعرف اللعب بأنه (ذلك النشاط الحر الذي يمارس لذاته وليس لتحقيق أى هدف عملي) . ذلك أن مثل هذا التعريف سوف يوسع أماننا نطاق النشاط الذي يمكن أن تتضمنه كلمة اللعب . ويبقى علينا بعد ذلك أن نبحث في الوظيفة أو الوظائف التي يمكن أن يحققها اللعب في نمو الطفل .

وظائف اللعب :

ما هي الأغراض التي يحققها اللعب بالنسبة للطفل في هذه المرحلة ؟

لا بد أن نقرر أولاً : أن اللعب في هذه المرحلة يرتبط ارتباطاً تاماً بجميع نواحي النمو التي تحدثنا عنها سابقاً . فإذا لاحظنا الطفل في أثناء لعبه في هذه المرحلة نجد أنه أولاً : يقوم بعمليات معرفية على نطاق واسع : فهو يستطلع ويستكشف الألعاب الجديدة التي يأتيه بها والديه ، وخاصة تلك التي تحتوي على أزرار ومحولات تحدث أصواتاً أو تشعل أضواء أو تفتح أبواباً أو تحرك محركات وهكذا . كذلك فإنه يقوم بتكرار الأفعال التي تحدث نتائج كما أوضحنا عند الكلام عن مفهوم السببية . وهو أيضاً يستدعي الصور الذهنية التي تمثل أحداثاً وأشياء سبق أن مرت في خبرته السابقة ، كما يحدث عندما يقلد أفعال الكبار وسلوكهم وتصرفاتهم . وهو في كل ذلك يدرك ويتذكر ويتصور ويفكر الخ فهو أذن يقوم بنشاط معرفي واضح .

وهو أيضا يقوم بنشاط لغوى يستخدم فيه المهارات اللغوية التى أتقنها ، وذلك فى عملية تواصل ذاتية كما سبق أن أوضحنا فى الحديث عن النمو اللغوى .

وهو كذلك يقوم بنشاط اجتماعى انفعالى عندما يلعب أدوار الأب أو الأم مع الدمية . أو دور السائق مع الكرسي الذى يجعل منه سيارة ، أو الفارس مع العصي التى يجعل منها حصانا ، أو البائع ، أو غيرهم مما يسقطه مع مواقف اللعب المختلفة . وهو فى كل هذه المواقف يعبر عن انفعالات بشكل واضح . فهو إما راضى أو غاضب أو ساخط أو راع أو حائق أو حائى . وشخصه (أى ما ترمز إليه لعبه من أشخاص) إما خائفة أو مستعطفة أو حزينة باكية أو فرحة مبهجة ، وهكذا مما سنوضحه بالتفصيل فيما بعد عند الكلام عن هذا النوع من اللعب الإيهامى .

وهو فى جميع هذه المواقف لا يكف عن النشاط الحركى ، سواء عند تناوله للأشياء ووضعها فوق بعضها البعض ، أو فى داخل بعضها البعض ، أو فتحها أو اغلاقها . أو عندما يقوم بعمليات مثل القصر واللصق أو إدارة الأزرار الكهربائية أو التآزر الحركى بين اليدين والرجلين فى قيادة سيارة صغيرة أو دراجة أو غير ذلك من المهارات الحركية المتعددة .

والآن بعد هذا الاستعراض السريع لما يتضمنه اللعب من نواحى النمو المختلفة لا يصبح من الصعب علينا أن نفهم ، على وجه العموم ، الوظائف التى يمكن أن يحققها اللعب بالنسبة لنمو الطفل ونقول « على وجه العموم » ، لأننا سوف نعود بشئ من التفصيل إلى بيان هذه الوظائف عندما نتحدث عن كل نوع من أنواع اللعب على حده .

١ - ولنبدأ فنقرر أن اللعب إنما يهيئ للطفل فرصة فريدة للتحرر من الواقع الملىء بالالتزامات والقيود والأحباط والقواعد والأوامر والنواهي ، لكى يعيش أحداثا كان يرغب أن تحدث له ولكنها لم تحدث ، أو يعيد من أحداث وقعت له بشكل معين ، وكان يرغب أن تحدث له بشكل آخر . إنه انطلاقه يحمل بها الطفل ، ولو وقتيا ، التناقض القائم بينه وبين الكبار المحيطين . ليس هذا فحسب بل أنه انطلاقه أيضا للتحرر من قيود القوانين الطبيعية التى قد تحول بينه وبين التجريب واستخدام الوسائل دون ضرورة الربط بينها وبين الغايات أو النتائج . إنه باختصار فرصة للطفل كى يتصرف بحرية دون التقيد بقوانين الواقع المادى أو الاجتماعى .

٢ - على أن ذلك النشاط لا يحدث فقط على سبيل الترفيه . وإنما هو الفرصة المثلى التى يجد فيها الطفل مجالا لا يعرض لتحقيق أهداف النمو ذاتها ، واكتساب ما يعز عليه اكتسابه فى مجال الجسد . وقد يبدو هذا الكلام غريبا ، ولكن لنأت الآن بالأمثلة التى تدعمه : عندما نلاحظ الأطفال وهم منشغلين فى وضع الخواير فى الثقوب أو فى وضع الصناديق الصغيرة فى

الصناديق الكبيرة دون النظر إلى أية نتائج معينة ، أو عندما يصرفون الساعات الطويلة (إذا سمح لهم آباؤهم) في إضاءة الضوء ثم إطفائه ، أو في تشغيل المكينة الكهربائية ثم إبطائها أو نفس الشيء بالنسبة للراديو أو التلفزيون أو ما أشبهه ، وذلك دون ما اهتمام كبير بالإضاءة في حد ذاتها أو بالتنظيف أو بالاستماع إلى المذياع أو رؤية التلفزيون ، عندما نشاهد هذا كله ، قد لا نفطن لما يمكن أن يترتب على مثل ذلك النشاط الحر من نتائج مفيدة بالنسبة للطفل بشكل غير مباشر . ذلك أن الطفل من خلال ذلك النشاط يكتسب مهارات حركية ، فتصبح حركته أكثر دقة وأكثر تحديدا . وليس أدل على ذلك من أن الطفل قد يخلق لنفسه العقبات ليرى إلى أى حد يمكن أن يقوم ، بكفاءة ، بنشاط أكثر تعقيدا . فالطفل الذى يعلم كيف يضع الأنابيب البلاستيكية المختلفة الحجم فوق بعضها على شكل عامود مثلا ، قد يدخل بعدا جديدا إلى اللعبة فيحاول أن يقيم هذا العامود على كفه بدلا من أن يضعه على الأرض مضيفا بذلك بعد التوازن . وإن زيادة شعور الطفل بالكفاءة عندما ينجح في ذلك ، هو إضافة أساسية لخصيصة في هذه المرحلة .

٣ - ومثل هذا النشاط يكسب الطفل أيضاً معارف جديدة . ويتمثل ذلك في العلاقات السببية التى يكتشفها الطفل بين الفعل ورد الفعل ، أو بين ما يقوم به وما يترتب عليه من نتائج . فعندما يقوم الطفل - وكله سعادة - بصب الماء من أنية إلى أخرى، ويستمر في ذلك وقتا طويلا نسبيا قبل أن يمل ، فإنه قد يتعلم من ذلك أشياء كثيرة . قد يعرف الطفل فيما بعد مثلا أنه إذا أراد أن يحصل على كوب من اللبن ، فإن وعاء أسطوانيا قصيرا يمكنه أن يحفظ بالسائل بشكل أحسن من الطبق ، مستفيدا في ذلك من خبرته السابقة من اللعب بالماء . إن القوانين الأساسية للمادة والطبيعة يمكن أن يكتسبها الطفل عن طريق اللعب .

٤ - ولا تقتصر وظائف اللعب على تنمية المهارات الحركية والمعرفية فحسب ، بل يحقق اللعب أيضا وظيفة هامة في نمو الطفل في هذه المرحلة ، تلك هى أنه يهيئ الفرصة للطفل كى يتخلص ولو مؤقتا من الصراعات التى يعاينها ، وأن يتخفف من حدة التوتر والاحباط الذى ينوء به . ويرتبط هذا الاتجاه في تفسير اللعب بنظرية التحليل النفسى ، ومنها انبثق استخدام اللعب كأداة للتشخيص والعلاج لمشكلات الطفل في هذه المرحلة . ذلك أن اللعب وخاصة اللعب الإيهامى - يقدم للاخصائيين فرصة آمنة للكشف عن الصراعات الانفعالية ، دون أن يكون للكبير في هذه المواقف أى تدخل . كذلك قد يساعد اللعب على تشكيل مواقف تعليمية علاجية يمكن أن يكتسب فيها الطفل مهارات سلوكية جديدة تساعد على إعادة التكيف .

وبدون الدخول في تفاصيل تقنية ، يمكننا أن نوضح بمثال واحد ما يمكن أن يؤديه اللعب من (تفريغ) للانفعالات، والمشاعر السلبية التى قد يعانى منها الطفل . المشاجرات

الرومية مثلا : فغالبا ما يبادى بها الصغار أو الضعاف أو الأكثر خنوعا من الأطفال أخوتهم أو أخواتهم الكبار أو الأشد عوداً . وإذا تصورنا أن تلك المعارك أو المشاجرات كانت حقيقية ، فإن هؤلاء المبادئين بافعال مشاجرة وهمية كانوا سيصبحون حتما هم الخاسرين أو المتضررين . ولكنهم في أثناء اللعب من هذا النوع ، يكون موقفهم مختلفا . إنهم يستمتعون بأنهم يستطيعون هم أيضا أن يضربوا ، وأنهم إذا كانوا يتلقون الضربات ، فإن ذلك على سبيل اللعب . بل وغالبا ما يبالغون في تصور الضرب والتهويل والتهديد وتوجيه الضربات القوية في الهواء وهكذا . والأطفال في جميع هذه الحالات إنما يمارسون إشباعا للوافع لا يملكون إشباعا لها في واقع الأمر : الدافع إلى إثبات الذات والسيطرة وما حرموا منه من قوة أو كفاءة .

هـ - وفي سياق اللعب أيضا يكون لدى الأطفال فرصة للعب الأدوار . ففي اللعب الإيهامي يقوم الطفل بأدوار التسلط وأدوار الخضوع معا . ففي نفس الوقت يلعب الطفل دور الأسد ودور الفريسة . أو دور الوالد ودور الرضيع وغير ذلك من الأدوار التي يمكن أن تتراوح ما بين أشد الكائنات قوة وتسلطا ، وأكثرها انصياعا وضعفاً ، وهم في ذلك كله يجربون ويختبرون ويتعلمون أنواع السلوك الاجتماعي الذي يلائم كل موقف ، وذلك بحرية تامة ، ودون خوف أو تعرض لنتائج غير سارة . وفي مثل هذا اللون من اللعب تدريب الطفل على المواقف المختلفة ، أو على الأقل فرصة لتصور مشاعر وسلوك ذلك الذي يلعب دوره . وفي هذا إضافة دون شك إلى نموه الاجتماعي .

باختصار إذن فإن اللعب يساعد على نمو الطفل في جميع النواحي : فهو يسمح باستكشاف الأشياء والعلاقات بين الأشياء ، وهو يسمح له بالتدريب على الأدوار الاجتماعية ، وهو إلى جانب ذلك يخلصه من انفعالاته السلبية ومن صراعاته وتوتره ويساعده على إعادة التكيف ، كل ذلك دون ما مخاطرة أو تعرض لنتائج ضارة .

وكما أن النمو يسير في مراحل معينة كذلك فإن اللعب ، باعتباره متصلاً اتصالاً وثيقاً بالنمو ، يسير أيضا في مراحل معينة . فالأشياء التي تثير اهتمام الطفل في الثانية من عمره تختلف عن تلك التي تثير اهتمام طفل السادسة . ولذلك فإننا بعد أن تناولنا وظائف اللعب ، لابد أن نتعرف على المراحل التي يمر بها نمو اللعب عند الطفل . ولكي نفعل ذلك علينا أن نعود أولاً : إلى وصل ما انقطع من الحديث عن اللعب في المرحلة السابقة ، مرحلة المهد .

سبق أن أشرنا في الفصل الثامن من هذا الكتاب إلى أن أساليب اللعب عند الأطفال تتطور بشكل جذري فيما بين سن الأثني عشر شهراً (أى نهاية السنة الأولى تقريبا) والستة والعشرين شهراً (أى ما بعد سن الثانية بقليل) ويأخذ هذا التطور خطين رئيسيين : الخط الأول هو ذلك الذي ينم عن معرفة الطفل بطبائع الأشياء واستخدامه لهذه المعرفة ، والنوع الثاني هو اللعب الأدعائي أو الإيهامي .

ومن هنا سوف نتابع نمو اللعب عند الأطفال في المرحلة الحالية ، فنتحدث عن نوعين أساسيين يعتبر كل منهما امتداد وتطورا لما سبق أن أشرنا إليه على التوالي : النوع الأول هو اللعب الاستطلاعي أو الاستكشافي . والنوع الثاني هو اللعب الإيهامي . وسوف نحاول أن نبين خط النمو الذي يسير فيه كل من هذين النوعين ابتداء من النقطة التي وقفنا عندها في المرحلة السابقة ، وحتى نهاية المرحلة التي نحن بصدددها .

اللعب كاستطلاع واكتشاف :

يلاحظ السلوك الاستطلاعي لدى الأطفال عادة عندما يتلقون لعبة جديدة ، خاصة إذا كانت تلك اللعبة تحتوي على أزرار ومحولات وأدوات تشغيل أخرى ، وكانت مما يحدث أصواتا ويشغل أعضاء ويفتح أبوابا تشغل محركات الخ . عندئذ يشاهد الطفل غالبا وهو يتناول اللعبة ويأخذ في استكشافها بأن يضغط على الأزرار ويحول المحولات ويجرب كل شيء حتى يستنفذ جميع الأماكن التي يتضمنها تشغيلها .

كذلك تعتبر الأسئلة التي تصدر من الأطفال مظهراً آخر من مظاهر السلوك الاستطلاعي . وقد سبق أن تحدثنا عن هذا المظهر في الفقرة الخاصة بالاستطلاع عندما تناولنا النمو الانفعالي عند طفل هذه المرحلة (انظر الفصل الرابع عشر) . ويقال إن الأسئلة عند الأطفال في سن ٣ - ٤ تشكل في مجموعها ربع ما يصدر عنهم من كلام (Ross, 1974).

ولكن لننتبه الآن طفلنا في أثناء لعبه الاستطلاعي . ماذا يفعل بتلك اللعبة التي ضربنا مثلا بها عندما يستنفذ كل امكانيات تشغيلها ؟ إن لعبه الاستطلاعي لا يقف بالضرورة عند هذه النقطة فقد يحاول أن يجمع بين تلك العمليات البسيطة (التي استنفذها) بعضها مع بضع . فيجمع معا مثلا تشغيل المحرك مع أضواء الضوء ، أو إحداث الصوت مع تحريك اللعبة ، أو فتح الأبواب ووضع أشياء داخل اللعبة ، أو استخدام هذه اللعبة ذاتها مع لعب أخرى ، أو استخدامها في نوع آخر من اللعب هو اللعب الإيهامي ، وهكذا ...

هذا الشكل التنوعى من السلوك الاستطلاعي يعتبر وجهاً مختلفاً عن ذلك الاستطلاع البسيط الذي بدأ به الطفل أزاء لعبته . ذلك أنه لا ينشأ عن مجرد فضول أو حب استطلاع لشيء لم تكتمل المعلومات عنه بعد ، وإنما ينشأ عن دافع آخر مختلف تماما ، هو الدافع إلى تغير المثير لمجرد عملية التغير ذاتها . ولما كان من المعروف عن الأطفال أن مدى انتباههم قصير بالنسبة لما هو عليه عند الكبار ، لذلك فإنهم يكونون في حالة - إلى قدر أكبر - من الأستثارة والتغير . ولا شك في أن تنوع فرص الاستطلاع يمكنهم من أشباع هذه الحاجة والتغلب ، بالتالي ، على الملل .

عوامل إثارة السلوك الاستطلاعي :

وهناك عدد من العوامل يتقرر على أساسها مقدار ما يظهره الطفل من السلوك الاستطلاعي :

أولاً : لتذكر ما سبق أن قلناه عن ظاهرة الاعتياد (انظر الفصل السابع من هذا الكتاب) ، وتلخص في أن الاستجابة لأي مثير يمكن أن تحو إذا ما تكرر عرض هذا المثير على الطفل عدة مرات ، حيث يصبح الطفل معتاداً لرؤية ذلك المثير ، ويصبح المثير نفسه غير قادر بعد ذلك على جذب انتباه الطفل ، نفس الشيء ينطبق على طفلنا في هذه المرحلة وإن كان الحديث عن هذا العامل لابد أن يأخذ شكلاً يتناسب مع نمو قدرة الطفل المعرفية . وعلى ذلك يمكن أن نقول أنه كلما جمع الطفل معلومات أو بيانات عن المثير الجديد المعروض عليه (لعبة أو غيره) ازداد احتمال الصورة الزمنية عن ذلك المثير عند الطفل ، وعلى هذا الأساس لا تكون بالطفل ، في النهاية ، أية حاجة بعد ذلك إلى جمع معلومات أكثر . ذلك أنه يكون قد جمع كل المعلومات الممكنة بالنسبة له

ثانياً : عامل آخر من العوامل التي تؤثر في السلوك (أو اللعب) الاستطلاعي هو التعقيد . ولا شك أن ذلك العامل يرتبط أشد الارتباط بما سبق أن قلناه عن الاعتياد . ذلك أنه كلما كان المثير معقداً ، ازدادت بالطبع فرص جمع المعلومات عنه وازداد بالتالي مدى اهتمام وانتباه الطفل إليه وتناوله على سبيل اللعب ، وقلت فرص الاعتياد عليه .

ثالثاً : على أن الموضوع المعقد يتضمن صفة أخرى هي صفة الغرابة . وبذلك يكون الطفل مدفوعاً ، عند تناوله لموضوع معقد ، بدافعين بدلاً من دافع واحد . فيكون مدفوعاً أولاً بالرغبة في جمع المعلومات عن ذلك الموضوع ، ومدفوعاً ثانياً باستجلاء الموقف بالنسبة لذلك الشيء حتى يزيل وجه الغرابة عنه ، عملاً بمبدأ الكفاءة أو السيطرة على البيئة (ولنتذكر هنا أيضاً ما سبق أن قلناه في الفصل السابع من هذا الكتاب عن التعجب من الأشياء الغريبة) .

ثلاثة عوامل إذن هي الجدية والتعقيد والغرابة . تدعو الطفل إلى تناول الأشياء واستطلاعها (محاولة استكشافها) واللعب بها . وكلما زاد عمر الأطفال زادت رغبتهم في استطلاع الأشياء الأكثر جدة . ولقد أجرى « مندل » (Mendel, 1965) تجربة لكي يثبت بها هذا المبدأ . فبعد أن جعل مجموعة من الأطفال ، فيما بين الثالثة والنصف والخامسة والنصف ، يعتادون على اللعب بثماني لعب صغيرة (أي يلعبون بها حتى تبدو عليهم ظاهرة الاعتياد) ، قدم لهم أربع مجموعات أخرى من اللعب ليختاروا منها ما يريدون أن يلعبوا به . وكانت هذه المجموعات الأربع من اللعب مصممة بحيث تتدرج في الاختلاف عن مجموعة

اللعبة الأصلية . وبالرغم من وجود ارتباط بين اختيار الأطفال للعب ودرجة جدتها بوجه عام ، إلا أن الأطفال الأكبر سناً أظهروا ميلاً إلى اختيار اللعب ذات الدرجات العالية من الجودة ، في حين أن الأطفال الأصغر سناً لم يظهر اختيارهم أى تفضيل بين تلك الدرجات .

وينطبق نفس الكلام على عامل التعقيد . ذلك أن الأطفال في هذه المرحلة وإن كانوا يفضلون بشكل عام درجة نسبة من التعقيد في الألعاب التي تعرض عليهم إلا أن الأطفال الأكبر سناً يفضلون بطبيعة الأمور الألعاب الأكثر تعقيداً . وبشر التعقيد في اللعبة ناحيتين من نشاط الطفل : الناحية الأولى تتعلق بالاستطلاع . والثانية باللعب . بعبارة أخرى فإن الطفل بإزاء اللعبة المعقدة يقوم بفحص اللعبة لمعرفة النواحي الغامضة عليه فيها ، كما يقوم باستخدامها كلعبة . والطريف في هذا الموضوع أن الأطفال الصغار في هذه المرحلة يقومون بهذين النوعين من النشاط بدرجة متساوية تقريباً ، في حين أن الأطفال الكبار (٤ - ٦) يصرفون وقتها في الاستطلاع أطول من ذلك الذي يصرفونه في اللعب (Switsky, Haywood and Isett, 1974) .

وما لا شك فيه أن درجة عالية من التعقيد في اللعبة (أكثر مما يمكن للطفل استيعابه) هي شيء غير مرغوب فيه . ذلك أنه إذا كان الفرق بين الموقف المثير وما سبق للطفل أن تعلمه أكبر من اللازم ، فإن ذلك يثير التوتر والتجنب بدلاً من الاهتمام والتناول . وفي نفس الوقت إذا كان الفرق أقل من اللازم ، فإن الطفل سوف يمل . فالمستوى الأمثل هو ذلك الذي يتحدى الطفل ، ولكن يبقى في نفس الوقت في حدود إمكانيته على الاستيعاب .

أما بالنسبة للغرابة فهي تجذب انتباه الأطفال أيضاً، ولكن على أساس مما يسمى بالصراع المعرفي (Nunnally&Lemon, 1973) "Information Conelict" . ذلك أنه إذا توافقت معلومتان أو أكثر في جذب الانتباه . فإن ذلك يجعل من الصعب على الطفل أن يحدد أو يصنف أو يحلل كلاً منهما . ويخلق مثل هذا الموقف نوعاً من الصراع المعرفي ، لما يسببه من تشتيت في الانتباه ، والتوتر الناتج عن ذلك . ويزداد ذلك الصراع المعرفي عندما يؤدي مؤشران أو أكثر من المؤشرات التي تربط بتحديد شيء معين إلى نتائج متعارضة . مثلاً : مخلوق برأس أسد وحسم خروف . مثل هذا المخلوق يصعب تصنيفه . ولكن عندما يكون أحد المؤشرين سائداً بدرجة أكبر ، فإن ذلك يكون أدعى إلى التقليل من حدة الصراع المعرفي ، وبالتالي تصح عملية الاستيعاب أكثر سهولة . ومثال ذلك : حصان باللون الأزرق مثلاً . فمثل ذلك الحصان ولو أنه غير مألوف إلى حد كبير ، إلا أنه مع ذلك يظل حصاناً بكل وضوح .

إن المبادئ الثلاثة السابقة التي تحكم عملية الاستطلاع عند الأطفال ، وهي الجودة والتعقيد والغرابة تنطوي على مضامين عملية ذات أهمية بالغة من حيث تعليم الأطفال . ذلك أنها إذا أخذت في الاعتبار عند وضع طرق ومواد التدريس ، فإنها تساعد إلى حد كبير على

حذب انتباه الطفل والتدرج به إلى مواقف التعلم الجديدة دون ملل أو نفور . ذلك أن المواد المعروضة على الأطفال إذا كانت مألوقة أو بسيطة أو يمكن التنبؤ بها بدرجة أكثر من اللازم ، فإن الأطفال عندئذ سوف يصيهم الملل . أما إذا كانت المواد بعيدة كل البعد عن خبرات الأطفال السابقة أو معقدة أكثر من اللازم أو غريبة إلى حد إثارة الخوف فإن الأطفال عندئذ سوف يتجنبونها . ولا شك أن الأمر قد يحتاج إلى مدرس أو والد مبدع أو موهوب لكي يحقق التوازن المطلوب . لذلك فإن واجب السلطات التعليمية والتربوية تقتضى منها أن تخطط لدراسات وإنتاج يحقق ذلك التوازن المطلوب سواء في المواد أو في الألعاب التعليمية . ويمكن أن تصل هذه المواد والألعاب إلى رياض الأطفال وبيوت الأطفال مع التوجيهات والتعليمات المبسطة التي تساعد على استخدامها على الوجه الأمثل . وبذلك تتحقق فائدة قد لا تعوض ، بعد ذلك ، في تنمية القدرات والخبرات المعرفية والابداعية عند الأطفال .

اللعب الإيهامي :

« تعالى تنوهم » ، « تعالى يدعى » ، « تعالى نطاهر بأننا » عبارات بنفس المعنى تصور لسان حال الطفل وهو يقوم باللعب التودجي له في هذه المرحلة ، حيث يعامل كرسيا مقلوبا كما لو كان سيارة ، أو قطعة من الصلصال كما لو كانت كعكة ، أو يجعل من أبريق الشاي اللعبة أبريقا حقيقيا مليئا بالشاي ، ويصب منه وينظاها بالشرب ، أو يجعل من صندوق منزلا يدخل فيه دميته ويخرجها ، أو يدعى أنه بائع في محل ويقوم بالبيع ، (وربما بالشراء أيضا) ، أو تنوهم الطفلة أن دميتها هي طفلة حقيقية تبكي ، ثم تقوم هي تهدئتها ، وهكذا .. وهكذا مما نطلق عليه اللعب الإيهامي أو اللعب الادعائي . إن الطفل في هذه المرحلة يصرف معظم وقته في هذا اللون من اللعب . والواقع أنه لا يصرفه سدى . فكما سبق أن أشرنا ، وكما سنوضح فيما بعد ، يؤدي هذا اللعب دورا كبيرا في النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل في هذه المرحلة . هذا فضلا عما يمكن أن يفيدنا به نحن الكبار في الاطلاع على أسرار كثيرة في حياة الطفل النفسية ، وعلاج ما يعتبر منها عقبة في سبيل نموه . ومع ذلك فإن قيمة هذا اللون من اللعب قد تغيب ، للأسف الشديد ، على الكثير من الكبار . بل قد نرى من حين لآخر ، من يدعو إلى عدم تشجيع الطفل على الاندماج في مثل ذلك اللعب ، وحجب كل ما يساعده على ذلك من الألعاب ، حتى لا يفرق في الخيال ويصبح إنسانا غير واقعي !..

وربما كان الشيء الذي يزيل الشك عن ضرورة (وليس فقط عن أهمية) اللعب الإيهامي بالنسبة لنمو الطفل ، هو وظيفته المعرفية أكثر مما هو وظيفته الاجتماعية والانفعالية . ذلك أن أهم ما يتضمنه هذا اللون من اللعب هو التعبير الرمزي ، أي تحويل البيئة الطبيعية المباشرة إلى رموز .

وأن الذي يجعل من هذه الرمزية في التعبير شيئا هاما ، هو أنها الأساس الذي يقوم عليه

كل تفكير ناضج فيما بعد . فالرياضيات والاستدلال المنطقي واللغة وغيرها ، هي جميعا تفكير في الأفعال والأشياء بطريقة رمزية . ويرى بياجيه أن اللعب الإيهامي هو التحول من النشاط الوظيفي العمل إلى النشاط التصوري ، أى من الأفعال إلى الأفكار . وعلى ذلك فإن السماح لهذا اللون من اللعب أن يزدهر وينمو ، إنما يقدم للطفل فرصة هائلة لكي ينمي قدراته المعرفية التي تمكنه من التفاعل على مستوى تجريدي مع العالم الواقعي فيما بعد . ولستبع الآن المراحل التي يسير فيها هذا النوع من اللعب لنرى معنى هذا الكلام .

مراحل اللعب الإيهامي :

يبدأ اللعب الإيهامي في حوالى سن السنة والنصف من حياة الطفل بعد أن يكون قد اكتمل لديه مفهوم دوام الشيء . وكما سبق أن أشرنا مراراً فإن الطفل ما كان يستطيع أن يتعامل مع رموز الأشياء بدلا من الأشياء ذاتها إذا لم يكن قد استطاع أن يحتفظ بصورة ذهنية للأشياء والأحداث بعد زوالها عن أدراكه الحسى .

على أن ذلك التعامل مع الأشياء كما لو كانت موحدة وليس مع وجودها الفعلي ، يظل في تلك الفترة معتمداً على الوجود الفعلي لأشياء شبيهة بالأشياء الأصلية (الحقيقية) . وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك عند الكلام عن اللعب الإيهامي عند طفل المرحلة السابقة (انظر الفصل الثانى) . فالطفل في تلك المرحلة يمكنه أن يتظاهر بأنه ينام فيغمض عينيه أو بأنه يشرب من أريق لعبة ليس به شيء ، أو يتحدث عن طريق الهاتف إذا وجد أمامه هاتف لعبة ، أو يقوم بأى لعب ادعائى آخر مناسب في حالة وجود لعب تمثل ما يريد أن يدعيه ، كوجود لعب تمثل السيارات أو الأدوات المنزلية أو الدمى التي تشبه الأطفال وهكذا . فعندئذ فقط يمكنه أن يتظاهر بالقيام بنشاط تستخدم فيه هذه الأشياء كما لو كانت حقيقية . كما يتميز اللعب الادعائى في تلك المرحلة أيضا (أى عند سن السنتين) بأنه يمثل حركات بسيطة . كالأكل من ملعقة فارغة أو الشرب من فنجان فارغ أو التظاهر بالنوم بإغماض العينين إلخ ... على أن اللعب الإيهامي بعد تلك الفترة (أى بعد الثانية) يبدأ في التطور في اتجاه أكثر تعقيدا . فتجد مع سن الثالثة أن الطفل يبدأ يستغنى عن وجود اللعب المشابهة للأشياء الحقيقية عند تظاهره بالقيام بأى نشاط يريده . فلا يصبح لديه أى مانع من استخدام صندوق مثلا ، بدلا من الحافلة اللعبة ، لكي يتظاهر بقيادة السيارة أو من استخدام العصي بدلا من الحصان لكي يتظاهر بركوب الخيل وهكذا .

هذا التحرر الجديد من الواقع أو الشبيه بالواقع . يساعد الطفل في هذه المرحلة أيضا على أن يقوم بعدة أنشطة ، أو بعدة عمليات في وقت واحد في أثناء لعبه الإيهامي ، بعد أن كان يقوم بعملية واحدة فقط . فبعد أن كان يتظاهر باغماض عينيه لينام أو بصب الشاي من أريق فارغ - عملية واحدة في الوقت الواحد - يصبح في مقدوره الآن أن يشمل في نفس السياق الإيهامي عدة عمليات . فعندما يلعب لعبة (رجل الأطفال مثلا) ، نجد الطفل

بسهولة يجعل من نفسه سيارة الأطفال والخرطوم والسلم وصفارة الأنداز بل والبيت المحترق نفسه وجميع الأفراد الذين يشتركون في هذا الموقف سواء كانوا من الضحايا أو المنقذين . ولا شك في أن هذا التطور الذي يتضمنه الرمز لعدة عمليات معا ، هو درجة من التعقيد في اللعب الإيهامي تنم عن نمو في كل من القدرة الحركية والقدرة المعرفية معا . ذلك أن الطفل في هذه المرحلة تكون قد تكونت لديه القدرة على تصور أحداث معينة بصورة كلية لا جزئية وعلى ذلك يصبح في إمكانية استدعاء هذا الحدث أو ذاك بكل تفاصيله .

مظهراً آخر من مظاهر التطور في اللعب الإيهامي ، هو أن الطفل فيما بين الثالثة والرابعة يبدأ فيما نسميه بلعب الأدوار أو اللعب السوسيودرامى . ويصل هذا الاتجاه إلى حده الأقصى فيما بين الخامسة والسادسة . فاللعب الذى كان مجرد تصور أو تظاهر بالانتماء بأفعال غير حقيقية يصبح الآن انساقاً معقدة من الأفعال أو الأدوار المتبادلة بين الطفل ورفاقه ، وإبداعاً عقرياً للمواد اللازمة لتلك الأدوار ، وسباقاً محكما للدراما التى يقومون بها ، وحبكة لها منسوجة نسجاً جيداً . ويعتقد بعض المنظرين أن هذا اللعب الدرامى . وإن كان يزول بعد ذلك كسلوك ظاهرى إلا أنه يبقى كأحلام يقظة وأوهام ملحة طيلة الحياة الباقية (Singer, 1973) .

وربما كان السبب في ذلك الاختفاء الظاهرى للعب الإيهامى هو أن الصراع بين الواقع والخيال لا يمكن أن يتسع الوقت لحله عن ذلك الطريق ، مع الإبقاء على إمكانية التكيف لمطالب الحياة الواقعية في نفس الوقت . إلا أن ذلك لا يعنى زوال الخيال من خبرة الفرد الذاتية التى لا تستطيع التخلص من هذا الصراع . وربما كان بقاؤه هذا هو ما يشكل عند بعض الأفراد نوعاً من الإبداع ، سواء في الفن أو في العلم ، كأسلوب للتوافق مع الحياة الواقعية . وسوف نعرض لدور اللعب الإيهامى في تنمية الإبداع ، فيما بعد .

في هذا التطور من اللعب الدرامى يقوم الطفل بإبداع الشخصيات والمواقف التى يجد فيها تعبيراً عن مشاعره الداخلية . فبناء على خبراته الذاتية كإطار مرجعى يتندع الطفل نسخته الخاصة من شخصية الأم أو الأب أو الرضيع . وعن طريق ابتداعه لتلك الشخصيات يعبر الطفل عن موقعه من الأسرة كما يراه هو . قد يدور الحوار في المسرحية حول ما يشغله من موضوعات مثل تناول الطعام أو الذهاب للنوم أو الانضباط . أو أى موضوع آخر . على أن الأطفال في مثل هذا اللون من اللعب لا يتقيدون بما قد يحدث لهم بالفعل ، بل بما يرغبون في أن يحدث لهم أو ما يخافون من أن يحدث لهم .

كذلك فإن الأطفال سرعان ما يخرجون بالموضوع عما هو مألوف لديهم من مواقف ، ويبدؤون في ابتداع شخصيات لأبطال أو بطلات مما يشاهدونه في التلفزيون أو يسمعون عنه في القصص . وقد يودى بهم ذلك بالطبع إلى المبالغة في الخيال ، فيقومون بأدوار الشخصيات التى تتمتع بالقوى الخارقة مثلاً ، ويتصورون أن بإمكانهم الطيران ،

أو الاختفاء عن الأنظار ، أو التحول إلى أشياء أخرى بمعاونة كلمات سرية أو إشارات سحرية . وقد يستمر هذا التوحد ببطل أو بطلة معينة عدة أيام أو حتى عدة أسابيع . وفي هذه الأثناء قد يدع الطفل عددا من الموضوعات التي تتضمن هذه الشخصيات . وقد يصل توحد الطفل مع هذه الشخصيات إلى الحد الذي قد يحاول فيه أن يأتي ببعض الأفعال التي تقوم بها ، كالطيران مثلا أو القفز إلى أعلى . ولا شك أن الخطورة هنا قد لا تتعلق بما يمكن أن يحدث لتفكير الطفل ، فهذه مرحلة من التفكير ولن تستمر على هذا النحو كما سبق أن أشرنا . ولكن الخطر الحقيقي هو ما قد يصيب الطفل من أضرار جسمية إذا ما حاول أن يقوم بفعل لا يتناسب وطبائع الأشياء . ومن هنا كان لابد من استمرار ملاحظة الآباء لثل هذا اللعب ، وكذلك مراجعة البرامج التليفزيونية وما يكتب للأطفال من قصص قد تؤثر عليهم تأثيراً ضاراً . على أننا سوف نعالج هاتين النقطتين الهامتين بشكل أكثر تفصيلاً في مكان آخر فيما يلي .

وربما كان أهم الأدوار التي يتدعها الطفل في لعبه الإيهامي هذا ، وأشدّها تعقيداً وحبكة في نفس الوقت ، هو دور الصديق الوهمي . وتنبع شخصية ذلك الصديق كلية من خيال الطفل فقد يكون حيواناً أو طفلاً آخر أو أى كائن من أى نوع . ولهذا الصديق الوهمي شخصيته الخاصة التي قد تظل ثابتة يوماً بعد يوم . فله ميوله الخاصة وله اهتماماته الذاتية وله ما يحب وما يكره ، مما لا يكون بالضرورة مماثلاً للخصائص التي يتميز بها الطفل نفسه . وإنه لمن الصعب على الكبار حقاً أن يصلوا إلى فهم واضح لذلك الصديق الوهمي .

على أنه مما لا شك فيه أن وجود تلك الصديق الوهمي إلى جانب الطفل يحقق عدداً من الوظائف . فهو يحل محل الأطفال الآخرين عندما لا يكون أحد منهم موجوداً بالقرب من الطفل ، فيؤنس عليه وحدته . وهو بالإضافة إلى ذلك ، الخليل الذي يصطفيه الطفل ويفضّى إليه بدقائق مشاعره . وهو فوق هذا وذاك الرفيق الذي يعاون الطفل على وجه الأخص في معرفة ما هو صواب وما هو خطأ .

إن الأطفال عندما يقعون في « الأخطاء » ، وليس هذا بالشئ النادر في حياتهم ، فليس ذلك لأنهم يقصدون أن يكونوا مخطئين بل إنهم ببساطة لم يتعلموا بعد كيف يمنعون أنفسهم عن ذلك الخطأ . وفي ظل الظروف ، يجد الطفل من الصعب عليه أن يتحمل مسؤولية هذه الأخطاء إنها بالنسبة له عبء من الشعور بالذنب لا يحتمله . إنه يخشى ، كما سبق أن أشرنا ، أن يفقد حب والديه له . وهنا لا يجد الطفل أنسب من صديقه الوهمي هذا كي يتخذ منه كبش فداء ، فيوجه إليه اللوم على ما ارتكبه من أخطاء ، ويردد عليه عبارات التأنيب والتعنيف : « لکم حذرک مرات ومرات ألا تفعل ذلك ... ومع ذلك فأنت لا تسمع ، ولا تعباً بشئ ... وتفعل ما يحلو لك ... وكان كلامي هذا يذهب الهواء ... » .

وعندما يواجه الطفل صديقه يمثل هذا التقرير عن سلوكه . فإن ذلك يتضمن لا شك معاني كثيرة . فهو يتضمن أولاً أن الطفل يعرف الفرق بين الخطأ والصواب ؛ ولكنه يتضمن في نفس الوقت أن الطفل يبذل قصارى جهده أيضاً لكي يكون على المستوى الذي يريده له والده . ولذلك فهو غير مستعد ولا قادر على تحمل المسؤولية كاملة عن ذلك التقصير . إنه يتضمن كذلك كل ما سبق أن قلناه من حيث التوحد مع الوالد ، ومن حيث تمثل القيم والمعايير التي يفرضها عليه المجتمع ، ومن حيث الحماسية التي تتميز بها هذه الفترة في علاقة الطفل بأبويه ، ورغبته في إرضائهما ، وقلقه على مركزه عندهما ، ومعرفته عندما يخطيء بأنه قد أخطأ ، وما إلى ذلك مما ورد في فصلي النمو الانفعالي والنمو الاجتماعي لطفل هذه المرحلة .

باختصار إذن فإن دور الصديق الوهمي يمكن اعتباره شاهد ودليل واضح على الصراع الذي قد يقع فيه الطفل ، والذي يختلف شدة أو ضعفاً تبعاً لكيفية التنشئة الاجتماعية التي يمر بها ، والذي يجد الطفل في لعبه لهذا الدور فرصة للتخلص منه بشكل أو بآخر . وما دنا بصدد المعنى الذي يتضمنه دور الصديق الوهمي فلنحاول إذن أن نتطرق من ذلك إلى مفهوم الدور في اللعب الإيهامي عند الطفل بشكل عام .

مفهوم الدور بالنسبة للطفل :

إن لعب الأدوار في الدراما التي يصطنعها الأطفال ، يتضمن بداهة أن الأطفال يعرفون ، بل يتقنون ، أدوارهم من البداية ، أى قبل أن يندمجوا في اللعبة . وعلى ذلك فمن التجاوز أن نقول إن الأطفال في لعبهم هذا يكتسبون الخصائص التي تتميز بها الشخصية التي يقومون بتمثيل دورها ، وأن هذا اللون من اللعب يساعدهم على تعلم هذه الخصائص . والأصح من ذلك هو أن نقول إنه إذا كانت هناك ثمة وظيفة يؤديها لعب الأدوار فإن تلك الوظيفة تتمثل في تعلم الطفل أن هناك شيئا اسمه الدور ، وأن هذه الأدوار قابلة للتبادل ، وأنها تتميز كل منها بخصائص محددة وواضحة ، وأن أداء دور معين يتطلب تعاون الآخرين وإلا لما استطاع الطفل أن يؤدي دوره ، وهكذا .

بعبارة أخرى فإن مفهوم الدور في اللعب الدرامي لا يتحدد إلا في ضوء نسيج العلاقات الاجتماعية التي يدخل فيها الطفل في أثناء لعبه هذا . ولا شك أن الطفل يعتمد في أداء الدور على خبرته الشخصية ، ولكن ليس معنى ذلك أن تلك الخبرة هي المصدر الوحيد لذلك اللعب .

إن اللعب الدرامي خليط من الواقع والخيال . وإذا صح هذا التعبير فإن معنى ذلك أن اللعب الدرامي هو نوع من التفكير المبدع عند الأطفال فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية .

فانطلاقاً من خبراتهم الشخصية ورغبة منهم في التعرف على العالم الاجتماعي الذي يعيشون فيه ، ليس فقط بدافع الاستطلاع ولكن أيضاً بقصد تحقيق التوافق مع البيئة ، يطرح الأطفال . بدرجة كبيرة من التحرر عدداً من الأسئلة الافتراضية والأجابات عليها حول العلاقات المتكاملة .

ماذا يعنى أن يكون الشخص أما (أو أبا) . ما هو الطفل الذي أريد أن أكونه ؟..... وهكذا . وبالرغم من أن الأطفال يصوغون هذه الفروض ، جزئياً على الأقل من واقع خبراتهم الشخصية كما سبق أن ذكرنا ، إلا أنهم يكونون محكومين في تحديد الدور بما تعارف عليه المجتمع .

ويؤكد هذا التفسير لوظيفة ومفهوم الدور عند الطفل صفات بارزة في لعب الأدوار :

الصفة الأولى هي المرونة الفائقة في الانتقال من دور إلى آخر . كما لو كان الأطفال يتلقنون أدوارهم من مجموعة من الأدوار المسرحية المدونة في سيناريو معين . فالطفلة التي تلعب الآن دور الأم قد تقوم بعد قليل بدور الطفلة أو الطيبة أو المريية أو غيرها من الأدوار .

على أن ذلك إنما يتم داخل حدود ملامح معينة وواضحة لصاحب الدور . وهذه هي الخاصية الثانية . فعندما تلعب الطفلة دور الأم تجد أن صوتها يصبح حانياً أو حازماً ، وأن

اتجاهها يكون إما آمراً أو ناصحاً ، وأن أشاراتها إما تدل على العقاب أو التقبل . وعندما يقوم الطفل بدور الطبيب تجد أن صوته واتجاهه يتسم بالسلط والتلقين . أما الطفل فيتسم بالانصياع أو الاستعطاف والركة في كل الحالات . وهكذا . فملاح الدور تعكس ما تفعله الشخصيات التي تمثلها الأدوار بشكل دقيق .

ليس هذا فحسب بل إن الطفل الذى يقوم بدور الآخر لابد وأن يكون منسجماً مع ما يتطلبه دور الطفل الأول . بعبارة أخرى فإن العلاقة بين الأم والطفل في الأدوار مثلاً ، لابد وأن تكون ممثلة بما تتوقعه « الأم » من الطفل ، وما يتوقعه « الطفل » من الأم . وأحياناً ما ترفض طفلة أن تقوم بدور الأم مع طفلة أخرى ، لأن هذه الأخيرة غير مطيعة مثلاً . كما يمكن أن ترفض طفلة أن تقوم بدور الطفل مع « أم » معينة لأنها تضربها ، وهى لا تريدها كذلك . وكأن الطفل هنا يقول : « إننى لا أريدك أما لى لأنك لا تستجيبين لحاجاتى » . والعكس في الحالة الأولى التى يكون لسان حال الطفلة فيها يقول : « إننى لا أقبل أن يكون ابنى عاقاً متمرداً » .

معنى ذلك أن الطفل في كل الحالات يتصرف وفي تصوره :

- ١ - أن هناك أدواراً معينة محددة يختلف الواحد منها عن الآخر .
- ٢ - أن هذه الأدوار متبادلة بمعنى أن الذى يلعب الآن دور الطفل يمكن أن يكون فيما بعد « أما » ، وإذا كان الطفل الآن مريضاً فإنه بإمكانه أيضاً أن يكون فيما بعد طبيباً .
- ٣ - أن التعاون بين الأم والطفل أو المريض والطبيب أو غير ذلك من الأدوار شيء لابد منه لكى تستمر اللعبة .

باختصار إذن فإن الأدوار في اللعب الأيهامى ، إلى جانب أنها صورة مصغرة لما يجرى في الحياة ، فهى فرصة في غاية الأهمية يتعلم منها الطفل معنى الدور في شبكة العلاقات الاجتماعية ، وليس معناه كشيء مستقل منفصل . كما يتعلم أيضاً معنى التكامل بين هذه الأدوار كوسيلة للتوافق في الحياة الاجتماعية فيما بعد .

اللعب الدرامى والابداع :

عندما يضع الطفل على رأسه (سلطانية) ، أو وعاء طبخ صغير ، في مقابل الخنوخة التى يلبسها رجل المطافى ، عندما يريد الطفل أن يتخذ هذا الدور في لعبه ؛ أو عندما يعمل من كيس النيلون بالونا يصعد به إلى الفضاء ؛ أو عندما يأخذ قطعة كبيرة من البلاستيك ويربط أحرفها بالحبال لكى يصنع منها مظلة واقية يقفز بها من الطائرة ؛ أو عندما يأخذ في صف حبات البازلاء في الطبق على شكل زخرف قبل أن يأكلها ، في كل هذه الأحوال

أو غيرها ، يعيد الطفل تنظيم أشياء أو مواد مألوفة لكي يستخدمها في مواقف أو لأغراض غير مألوفة . ونحن نشاهد هذا كثيرا ، في حياة الأطفال اليومية في هذه المرحلة .

وإن استحداث استخدامات جديدة لأشياء أو لمواد مألوفة هو شكل من أشكال التفكير الإبداعي . والأطفال دائبو البحث عن مواد مألوفة حولهم لاستخدامها أساسا في لعبهم الأيهامي ، مستكلمين بذلك ما يستلزمه الدور الذي يقومون به من حيث الملابس أو الأدوات أو غيرها ، حتى يتخذ الدور الشكل الأقرب إلى الواقع . وهم يفعلون ذلك بكل بساطة عندما تعوزهم المواد الحقيقية التي تستخدم في تلك الأغراض . ومعنى ذلك أنه كلما نشط الطفل في لعب الأدوار كلما دعاه ذلك - تحت الظروف السابقة الذكر - إلى البحث والوصول إلى أفكار جديدة وبعيدة عن المألوف .

وهذا عنصر أساسي من عناصر الابتكار . وعلى هذا الأساس يمكننا أن نعتبر اللعب الدرامي نوعا من التدريب أو مقدمة مرحلية بالنسبة للتفكير الإبداعي .

دور الآباء :

هذا التحليل الفرضي للعلاقة بين اللعب الدرامي والابداع . شجع بعض الباحثين على النظر فيما يمكن أن يقوم به الآباء من دور في تنمية الإبداع عن طريق تشجيعهم للأطفال على اللعب ، (Bishop & Chase, 1971) . وكان منطق هؤلاء الباحثين كالآتي : إذا كان للابتكار علاقة باللعب ، وكان للعب علاقة باتجاهات الوالدين والظروف المنزلية عامة ، إذن نتوقع أن تكون هناك علاقة بين اتجاهات الوالدين من ناحية ، وبين كل من اللعب والإبداع من ناحية أخرى . بعبارة أخرى فإن الوالدين الذين يشجعان أبنائهما على اللعب يتوقع أن يكون لهما أيضا تأثير على تنمية قدرات أطفالهم الأبداعية ، والعكس بالعكس .

ولاختبار مدى صحة هذه الفروض وضع (يشوب) و (تشيز) معياراً لاتجاهات الوالدين تتراوح بنوده بين طرفين متناقضين : الطرف الأول يتضمن خصائص سيكولوجية يتصف بها الآباء أطلق عليها (النسق التجريدي) للصفات وهي : تفتح الذهن والقدرة على التكيف ، والبعد عن التزم وعدم التسلط ، والقدرة على تناول وجهات نظر متعددة ، والقدرة على منح الطفل قدرا من الاستقلالية .

أما الطرف الثاني . وقد أطلق عليه (النسق العيني) فيتضمن : البساطة ، والاستبدادية والتسلطية والعقائدية والجمود والتقليدية ، وبالتالي ضعف القدرة على التكيف (Bishop & Chase, 1971. P 324) .

ولقد أسفر هذا البحث عن نتائج تؤيد صحة الفروض السابق ذكرها . ذلك أن الأمهات اللاتي كانت اتجاهاتهن قريبة من النسق التجريدي كن أميل إلى أمداد الأطفال ببيئة

للعب تستثير لديهم المرونة والاستكشاف والاستقلالية . وفي نفس الوقت ، وجد أن هؤلاء الأطفال أنفسهم كانوا أميل إلى أظهار استجابات أكثر تنوعاً وأكثر تعقيداً من غيرهم من الأطفال ، وذلك عند أداء واجب معين . وبالرغم من أن الدراسة لم توضح كيف كان لتنمية القدرة على اللعب عند هؤلاء الأطفال تأثير في تنمية القدرات الإبداعية لديهم ، إلا أنه كان من الواضح جداً أن أداء هؤلاء الأطفال للواجبات التي عرضت عليهم في الدراسة ، كانت أشبه بالسلوك المتطلب أدائه في المحاولات الإبداعية . بمعنى أن سلوكهم كان يتسم بالجلدة والتعقيد والتنوع والمرونة وتحمل التناقض وهي جميعاً صفات سلوكية لازمة للإبداع .

الظروف البيئية واللعب :

على الرغم من أن اللعب الأيهامي قد اعتبر تقليدياً كمظهر حتمي بين مظاهر النمو ، إلا أن الدراسات العبر- ثقافية قد أوضحت أنه لا ينمو في جميع الثقافات بنفس الدرجة من الازدهار . فبعض المجتمعات تشجع اللعب الأيهامي في حين أن مجتمعات أخرى تمارس ضغوطاً قوية على مثل ذلك النوع من اللعب .

وإلى جانب الظروف الثقافية كموامل مؤثرة في درجة ازدهار اللعب الأيهامي عند الأطفال ، أثبتت الدراسات المقارنة أن هناك فروقاً في هذه الناحية بين الفئات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة . وترجع هذه الفروق إلى توفر مواد اللعب أو عدم توفرها بالنسبة لهذه الفئات . فلقد وجد بالفعل أن المساحات المتوفرة للعب في خارج المنزل ، وكذلك وجود أجهزة ومواد معينة للعب ، هي أشياء لا يمكن الاستغناء عنها لكي يزدهر اللعب عند الأطفال . هنا ويفضل الأطفال اللعب بالأجهزة المعقدة على اللعب بالأجهزة البسيطة .

كذلك وجد أن الأطفال بعد مرور فترة معينة في ساحة اللعب ، يزداد اتصالهم ببعضهم البعض أكثر من اتصالهم بأجهزة اللعب . ذلك أنهم يجلبون في المشاكسات والشجار (سواء الحقيقي أو المفتعل) من التجدد والمفاجأة والتحدى ما يجذب انتباههم بدرجة أكبر .

ومن العوامل الثقافية والأوضاع الاجتماعية الاقتصادية والظروف المنزلية إلى الظروف الفردية للطفل . من هذه الظروف ، الحالة الانفعالية . فلقد وجد أن اللعب يكون أميل إلى الظهور عندما لا يكون الطفل واقعاً تحت تأثير دوافع بيولوجية أو انفعالية قوية . فبالرغم من أن بعض اللعب يعبر عن حالات من القلق والدوافع العدوانية ، إلا أن التوتر الزائد ، مع ذلك ، قد يعوق الطفل عن اللعب . فالطفل قد يعزف عن اللعب تحت ظروف الأحباط أو الانفصال عن الحاضن مثلاً (خاصة في حالة صغار الأطفال) . ولقد وجد « مندل » (Mendel, 1965) أن هناك علاقة بين مستوى القلق من ناحية وبين بحث الطفل عن الجديده أو تجنبه من ناحية أخرى . فإذا كان مستوى القلق منخفضاً عند الطفل فإنه يكون عندئذ

أميل إلى استطلاع اللعب الجديدة مما إذا كان يعاني من مستوى مرتفع للقلق . وعليه فإن من الواضح أن الحالة الانفعالية المعتدلة عند الطفل تعتبر أساساً ضرورياً للعب سعيد فعال .

اللعب وشخصية الطفل :

وإذا كانت الحالة الانفعالية تؤثر في اللعب فإن ذلك يحدث بشكل مؤقت . إلا أن تأثيراً أكثر دواما قد يترتب على سمات عامة معينة في شخصية الطفل . وبوجه عام فإن شخصية الطفل تتفاعل مع شخصية الرفاق ، ومع البيئة ، ومع مواد اللعب المتاحة ، لكي يتجدد. بناء على هذه العوامل جميعاً ، مسار اللعب ، فلقد وجد « سنجر » (Singer, 1961) أن الطفل ذا الخيال النصب يمكن أن يجلس بهدوء لمدة أطول من تلك التي يمكنها الطفل ذا القدرة الأقل من حيث التخيل . بعبارة أخرى فإن الطفل الهادئ من الناحية المزاجية تكون فرصته أوسع للقيام بعملية تخيل أشد خصوصية وأطول مدى من الطفل غير المستقر . من هذه الناحية . وقد توصل « سنجر » إلى هذه النتيجة بناء على تجربة طريقة أجراها على مجموعتين من الأطفال : مجموعة ذات درجة عالية من الخيال والأخرى ذات درجة منخفضة من الخيال . وكان قد بنى تقديره ذا على أساس الأجوبة على بعض الأسئلة التي وجهها إلى الأطفال وأقام مقابلات معهم . وقد قامت التجربة على أساس أيداء الباحث رغبته في اختيار رجال القضاء الذين يكون بإمكانهم أن يمكثوا مدة طويلة في وحدة تامة أثناء قيامهم بالرحلات القضائية . وبعد هذه المدة طلب من الأطفال أن يجلسوا هادئين لمدة ١٥ دقيقة منها أن الذي يمل قبل هذه المدة عليه فقط أن يعطى إشارة بذلك . وقد وجد الباحث أن الأطفال الذين مكثوا أطول مدة ممكنة هم أولئك الذين كانوا يقومون بعمليات تخيل متطورة كالعد التنازلي وتصور انطلاق الصاروخ وإدارة عجلة وهمية للقيادة وهكذا .

وعلى العموم كانت المدة التي مكثها الفريق ذو القدرة العالية على التخيل أطول من تلك التي مكثها الفريق ذو القدرة المنخفضة .

الهدوء والصبر أذن صفتان أساسيتان من صفات الشخصية التي ترتبط بالقدرة على التخيل . وترتبط القدرة على التخيل كذلك ببعض متغيرات أخرى مثل : كون الطفل أقرب التصاقاً بأبويه من الناحية الانفعالية ، وخاصة بالوالد ، وكونه الأكبر سناً في الأسرة (في حدود هذه المرحلة بالطبع) . قد وجد أيضاً أن للوالدين دوراً كبيراً في تنمية القدرة على التخيل عن طريق تشجيعهما والاهتمام بها . هنا وقد وجدت « بولاسكى » (Polaski, 1974) وكذلك « سنجر وسنجر » (Singer & Singer, 1974) أن هناك ، كما سبق أن أشرنا ، ارتباطاً كبيراً بين القدرة على التخيل من ناحية ، والتفكير الإبداعي والمرونة في التفكير من ناحية أخرى . وكذلك وجد أن الأطفال ذوي القدرة المنخفضة على التخيل

يكونون أكثر عدوانية من الناحية البدنية ، من الأطفال ذوى القدرة العالية على التخيل . وقد استنتج من ذلك أن القدرة على التخيل قد تساعد الطفل على السيطرة على دوافعه العدوانية . وباختصار فإن شخصية الطفل بشكل عام ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمدى ازدهار اللعب الإيهامى لديه .

خاتمة :

وهكذا نجد أن اللعب الإيهامى إلى جانب أن له إمكانات علاجية بالنسبة للمشكلات التى يعيشها الطفل فى حياته الواقعية ، إلا أنه أولاً وقبل كل شئ يعتبر جزءاً أساسياً وطبيعياً من عملية النمو لابد أن يمر به الطفل قبل أن يصبح كبيراً . ولقد رأينا كيف أنه له علاقة قوية ووثيقة بنمو مهارات التواصل المختلفة ، وبالصبر ، وبالقدرة على التركيز والانتباه ، وبالمرونة وبالابداع ، وبالتخيل .

وكما أشرنا إلى مدى حساسية العلاقة العاطفية بين الطفل والديه فى هذه المرحلة . ولذلك فإن إشارة خفية منهما يمكن أن تعمل على كف أو قمع هذا المصدر الغنى للنمو والألهام . فقد يقلق بعض الآباء من أن طفلهم يقضى وقتاً طويلاً فى اللعب الإيهامى بدلاً من الاتصال بالأطفال الآخرين . وقد يقلق البعض الآخر من أن طفلهم يقضى وقته كله فى اللعب بدلاً من العمل أو النشاط الجاد ، ولكن ذلك القلق ، كما سبق أن أشرنا هو قلق فى غير محله . وعلى العكس فإن الآباء فى إمكانهم أن يبذلوا جهداً واعياً لتسهيل نمو هذا اللون من اللعب ، وذلك دون ما خوف أو قلق . وبإمكانهم أن يفعلوا ذلك عن طريق تقييمهم للتخيل ، وخلق الفرص للطفل لكى يقضى وقته فى هذا النشاط الابداعى ، سواء كان وحيداً أو مع آخرين ، تبعاً لما يرغب . وفى أى الحالات ، فإن الرحلات التى يقوم بها الطفل فى الخيال ، قد تكون واحدة من أول وأحسن الوسائل التى يستطيع بها ، بشكل وقتئذٍ وليس بشكل دائم ، أن يتجاوز مجال السلطة الأبوية ، ويعيش فى مغامرات أبداعية ، سواء كان وحيداً أو مع آخرين ، محققاً بذلك ، ولو مؤقتاً ، بعضاً من الإستقلالية المنشودة .

الفصل السابع عشر رعاية طفل ما قبل المدرسة

* مقدمة

* تنمية الاستقلالية والمباداة

* اتجاهات معوقة للنمو السوي في

الثقافة العربية

* الطفل والتلفزيون

* طفل الحضنة والرعاية اليومية

* الضبط في مواقف العدوان

* في مواقف الجنس

* مشروع في التربية الجنسية

الفصل السابع عشر

رعاية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة

تنمية الاستقلالية والمبادأة

وتجنب الخجل ومشاعر الذنب

مقدمة :

إذا رجعنا إلى ما سبق أن عرضناه في الفصول السابقة ، نجد أننا قد انتهينا بشكل عام إلى حقائق أساسية هامة هي :

١ - أن دوافع أساسية تسيطر على سلوك الأطفال في هذه المرحلة ، هي : الدوافع إلى الاستقلالية والمبادأة وإظهار الذاتية والشعور بالكفاءة .

٢ - أن الممارسات التي يتبعها الآباء في أثناء التنشئة الاجتماعية للطفل قد تؤدي به غالباً إلى الوقوع في صراع وتناقض بين هذه الدوافع من ناحية ، وبين الخوف من العقاب على سلوكه (بناء على هذه الدوافع) من ناحية أخرى .

٣ - أن نمو الطفل في جميع مظاهره : المعرفية والحركية والانفعالية والاجتماعية يتأثر بمدى قدرتنا على إشباع تلك الدوافع لديه ، وتجنبنا إياه الوقوع في تلك الصراعات .

ومن هنا نستطيع أن نحدد أهداف الرعاية في هذه المرحلة في الإجابة على الأسئلة التالية :

١ - كيف تنمي الإستقلالية والمبادأة وغيرهما من دوافع وحاجات أساسية عند الطفل ؟

٢ - كيف يمكن أن نتجنب الطفل الوقوع في صراعات قد تكون مدمرة لقوى النفس فيما بعد ؟

٣ - ما الذي يمكن أن يترتب من آثار على النمو النفسي والاجتماعي للطفل إذا فشلنا في تحقيق الهدفين السابقين ؟

وسوف نحاول أن نجيب على هذه الأسئلة في الفقرات القادمة ، بتناول عملية التنشئة الاجتماعية للطفل في الثقافة التي نعيش فيها ، ذاكرين إيجابياتها وسلبياتها ، وأثر ذلك كله على النمو النفسي الاجتماعي للطفل المعرف .

كما سنتناول إلى جانب ذلك ظروفاً أخرى يتعرض لها الطفل سواء في خارج المنزل أم في داخله ، مما لا يمكن إغفال أثره في تنشئته الاجتماعية . ومن أهم تلك الظروف مشاهدة التلفاز (التلفزيون) والذهاب إلى الحضانة أو رياض الأطفال . ذلك أن الكلام عن رعاية الطفل في هذه المرحلة لا يكتمل دون مناقشة الآثار التي يمكن أن تترتب على تلك الظروف .

تنمية الاستقلالية والمبادأة :

إذا كان الدفاع الأساسي للنمو هو شعور الفرد بالكفاءة والسيطرة على البيئة ، وإذا كان شعور الطفل في هذه المرحلة باستقلاليته وقدرته على المبادأة . هو وسيلته المثلى لتحقيق ذلك الدفاع الأساسي ، لذا كان أول ما نتم به هو : كيف ننمي الاستقلالية والمبادأة لدى طفلنا في هذه الفترة الحساسة من نموه ؟

الواقع أنه ليس أيسر على الآباء من تنمية الاستقلالية عند أطفالهم في هذه المرحلة بالذات ، ذلك أن أطفال هذه الفترة - كما سبق أن رأينا - يميلون بطبيعة نموهم إلى الاستقلال والانطلاق ، وتقليد الكبار في كل ما يقومون به من نشاط نمطي (روتيني) هو جزء من حياتهم اليومية . بل إن إصرارهم على ذلك قد يصل في بعض الأحيان إلى حد العناد ، والرغبة في تحطيم جميع العوائق التي قد تقف حائلاً في سبيل وصولهم إلى ذلك الهدف .

إذن فإن رغبة الآباء الطبيعية ورغبة الأطفال التلقائية تلتقيان بسهولة عند ذلك الهدف - وهو تنمية الاستقلالية عند هؤلاء الآخرين - على أن هناك متغيرات هامة لابد من أخذها في الاعتبار عند الكلام عن رغبة الآباء في تنمية الاستقلالية عند أطفالهم . أحد هذه المتغيرات هو التوقيت الذي يتوقع فيه الآباء من أبنائهم إنجاز واجبات معينة . ومتغير آخر هو الأسلوب الذي يعامل به الطفل إذا فشل في إنجاز تلك المهام أو الواجبات . إن هذه المتغيرات لها تأثير كبير في نمو الاستقلالية المنشودة . وإن لم يكن هناك وعي بذلك من جانب الآباء في كثير من الأحيان .

فقد يتوقع بعض الآباء من أبنائهم أن يبرهنوا على أنهم قد أصبحوا قادرين على الاستقلال ، والضيء في مرحلة متقدمة أكثر من اللازم . وإذا فشلوا في ذلك كان العقاب من نصيبهم . والبعض الآخر من الآباء قد لا يطلب من أطفاله سوى القليل من السلوك الاستقلالي ، ويظل مستمراً في مساعدتهم لمدة طويلة ، حتى بعد أن يصبحوا قادرين على أداء تلك الواجبات بأنفسهم .

على أن هناك فريقاً ثالثاً من الآباء ، لا يطلب من أطفاله القيام بسلوك استقلالي إلا في « الوقت المناسب » (أي حين يظهرون رغبته في ذلك) ، ويكافئهم على نجاحهم في أداء تلك الواجبات . بدلا من عقابهم على الفشل فيها . وقد أثبتت الدراسات

(Winlerbottom, 1958) أن هذا الأخير هو الأسلوب الناجح في التدريب على الاستقلال . ذلك أنه يؤدي إلى رفع مستوى الدافع إلى الحصول على النجاح . وبالتالي فإنه يؤدي إلى توسيع حدود قدرات الطفل وإنجازاته . على أنه من الضروري هنا أن نوجه انتباه الآباء إلى أن يكونوا شديدي الحرص ، على ألا يؤخذ تأكيدهم على الاستقلالية بأى معنى آخر من ناحية الطفل ، كأن ينظر إليه الطفل مثلاً على أنه رفض من ناحية الوالدين . وتلافياً لحدوث سوء الإدراك هذا ، ينصح الأبوان بأن ينتظرا حتى يبدي الطفل رغبته في القيام بأداء واجب ما بنفسه ، ثم يشجعانه على ذلك ويكافئانه بسخاء على نجاحه في مثل هذا الأداء . ويتطلب هذا من الأبوين أن يكونا صبورين ، كما سبق أن أشرنا في بداية هذا الباب (انظر المدخل) . ومهما كان هناك من أمر الأداء الذي يقوم به الطفل ، فإن تجنب العقاب ، أيا كانت صورته ، أمر يجب أن يلتزم به الآباء بدون استثناء ، مكتفين فقط بتشجيع النجاح .

وتأكيداً لصدق هذا التحليل يصح أن نورد بحثاً قامت به « بومريند » (Baumrind, 1967) عن علاقة الاتجاهات الوالدية من ناحية ، ونمو الشخصية وخصائص السلوك الاجتماعي من ناحية أخرى . وقد أجرت بومريند بحثها على مجموعات من أطفال مدارس الحضنة ووجدت الآتي :

١ - أن الأطفال الذين يتميزون أكثر من غيرهم بالاعتماد على النفس وال ضبط والاستقلالية ، هم أولئك الذين يقوم آباؤهم بممارسة الضبط عليهم ، ويطلبون منهم أداء واجباتهم دون أن يغفلوا عن إشعارهم دائماً بحرارة العاطفة نحوهم ، وتقبلهم كما هم ، وتشجيعهم باستمرار في كل مرة ينجحون فيها في أداء الواجبات المطلوبة منهم . وقد سميت « بومريند » هذا الاتجاه باتجاه « الحزم » . والآباء من ذوى هذا الاتجاه لا يكتفون فقط بأن يشجعوا أطفالهم على ما يجب عمله ، بل يتابعون أيضاً تنفيذ أنبائهم لواجباتهم ، ولما يجب عليهم أن ينجزوه . وهم إذ يفعلون ذلك فإنما يفعلونه في جو عائلي يتميز بحرارة العاطفة وبالعلاقة تقوم على أساس من التقبل ، لا الرفض أو النبذ أو الإهمال أو التعالي . باختصار في جو يسوده استعلاء الوالدين ، لتقديم حاجات أطفالهم على حاجاتهم الشخصية إذا ما حدث تعارض بين هذه وتلك .

٢ - أما الأطفال الذين تميزوا نسبياً بعدم الثقة في أنفسهم وبالانعزالية ، كانوا أقل من غيرهم من حيث إمكانية الاعتماد عليهم ، ومن حيث القدرة على الضبط فكان آباؤهم :

(أ) إما من ذلك النوع الذي يمارس ضبطاً متشدداً على أنبائهم ، مع كونهم في نفس الوقت على درجة أقل من حيث حرارة العاطفة ، وعلى درجة أكبر من حيث الاغتراب والتباعد بالنسبة لأطفالهم . وهؤلاء دعيتهم الباحثة « بالمتسلطين » .

(ب) وإما ذلك النوع الذى ، وإن كان يتميز بحرارة العاطفة ، إلا أنهم لا يطلبون من أبنائهم أن يقوموا بأى ضبط أو أداء للواجب ، وقد يقومون عنهم بذلك . وهؤلاء دعتهم الباحثة « بالمساهلين » .

السلطية إذن بالمعنى السابق الذكر ، وكذلك التساهل والرعاية الزائدة تشكل اتجاهات والدية عامة معوقة لنمو الاستقلالية عند الطفل ، والآن لنرى إلى أى مدى تشجع هذه الاتجاهات فى الثقافة التى نعيش فيها .

اتجاهات معوقة للنمو السوى فى الثقافة العربية :

الواقع أن الملاحظ المتأمل فى الثقافة العربية يجد أن بعداً أساسياً من أبعاد التنشئة الاجتماعية للطفل هو تطعيمه على الأنصياح لتوقعات الكبار ، سواء أكان ذلك عن طريق التسلط أم عن طريق الرعاية الزائدة . ولقد سجل هذه الملاحظة الكثير من البحوث التى أجريت فى الوطن العربى . ففى بحث أجرى على ألف أسرة مصرية من أقصى الجنوب إلى أقصى الشمال فى قطاعات الريف والمدينة ، ومن الفئات الأكثر خطراً من الناحية الاقتصادية والاجتماعية إلى الفئات الأقل خطراً ، وجد الباحثون « إسماعيل ، وإبراهيم ، ومنصور ، ١٩٧٤ » أن قيمة الفرد ومكانته متحددتان فى المقام الأول بعوامل كالسن والجنس ، لا بما يسهم به من نشاط ، أو بما يتحمله من مسؤوليات ، مما يؤيد بناء شخصيات جامدة متسلطة ، ولا يساعد على تدعيم صفات مثل الانطلاق والتحرر والعمل الإيجابى المنتج . و« أن السلطة فى الأسرة تتركز فى فرد هو الأب (أو بديله) مما يخلق جواً استبدادياً (اتوقراطياً) يعطل تنمية القدرات المختلفة للفرد ويدعم الانصياح والسلبية » (ص ٣٩١) . كذلك وجد الباحثون أن الأسلوب الأكثر شيوعاً ، الذى تستخدمه السلطة لكى ينصياح الصغير لتوقعات الكبار هو أسلوب العقاب بأشكاله المختلفة (العقاب البدنى عند آباء الطبقة الدنيا على وجه الأخص ، وإثارة الألم النفسى عن طريق التهديد بالحرمان من الحب والعطف وغير ذلك من مثيرات القلق عند آباء الطبقة المتوسطة) ، « نفس المرجع » .

وقبل ذلك كان « عمار » قد لاحظ فى دراسته للقرية المصرية « سلوا » أن هدف التنشئة هو أن تخلق لدى الطفل الطاعة والأدب (Ammar, 1954) والطفل المؤدب هو الذى يطيع والديه ، ولا يلعب إلا فى المساء ، أو لا يلعب إطلاقاً ، كما أن الأولاد أو البنات يكونون مؤدبين حين لا يختلطون ببعضهم البعض . وتؤكد التنشئة الاجتماعية على سلطة من هم أكبر من الطفل وتطلب منه أن يطيعهم . أما الأساليب التى تستخدمها الأسرة فى التنشئة فهى :

١ - خلق الخوف لدى الطفل بواسطة كائنات خرافية .

٢ - استخدام العقاب البدني (نفس المرجع) .

. وتكشف الدراسة المقارنة التي قام بها « دينيس » على ما يطلقه كل من أطفال لبنانيين (عرب) وأرمن ويهود وأمريكيين يدرسون في مدارس بيروت ، من مدخ على أفعال معينة ، أن نسبة أكبر من الأطفال اللبنانيين كانت تتلقى المدخ لكونهم مؤديين ومطيعين ، وأن الآباء والمدرسين اللبنانيين كانوا يمتدحون التلميذ الذي يظل ساكناً ولا يقوم بإحداث ضوضاء (Dennis, 1957) .

وفي بحث يهدف بشكل عام إلى التعرف على الأنماط السابقة السائدة للاتجاهات الوالدية لكل من الآباء والأمهات الكويتيين توصل « القرشي » إلى النتيجة العامة التالية : « إن اتجاه التذبذب يعتبر من أكثر الاتجاهات غير السوية ارتفاعاً ... وكذلك اتجاه التسلط ... كما يعتبر اتجاه الحماية الزائدة أيضاً مرتفع نسبياً ... » (القرشي ، ١٩٨٥ ص) .

وهكذا يسود الاتجاه التسلطي في التنشئة (ضمن اتجاهات غير سوية أخرى) في كثير من الأسر العربية ، إن لم يكن في أغلبها ، في البلدان العربية (Prothro, Patal. 1973) و(1970) ولا غرو فالآباء أنفسهم يبرزون تحت عبء التسلطية كقيمة في الثقافة العربية ، تمتد إلى أبعد من الأسرة لتشمل الحياة الاجتماعية والسياسية ووسائل الإعلام وغيرها من الجوانب الأخرى للثقافة بوجه عام (Prothro Melikian, 1953) و(Melikian, 1959) ويكاد يكون نمط هذه التسلطية واحداً في جميع البلاد العربية على اختلاف ثقافتها الفرعية . ولا يخفى ذلك كثيراً على الملاحظ المشارك من المتخصصين في العلوم الاجتماعية ، كما أن الكتاب والمفكرين لا يكفون عن التنبيه إليه وإلى خطورته على مستقبل الأمة .

والسؤال الآن هو : ما هو تأثير هذه الاتجاهات السلبية للتنشئة الاجتماعية ، على النمو النفسي الاجتماعي للطفل ، ونمو شخصيته مستقبلاً ، في الوطن العربي ؟ الواقع أن الأبحاث السيكولوجية العلمية قد بدأت تظهر في السنوات الأخيرة فقط للإجابة على هذه الأسئلة . ولقد كانت نتائجها متفقة مع التوقعات النظرية في هذا المجال . فلقد وجد « عبد الحليم » مثلاً ، أن هناك علاقة عكسية على مستوى دال إحصائياً ، بين الاتجاهات اللاسوية للآباء والأمهات ممثلة في التسلط والإهمال والألم النفسي والتذبذب ، وبين القدرة على التفكير الابتكاري لدى التلاميذ والتلميذات (عبد الحليم ، ١٩٧٧ مذكور في سليمان ١٩٨٥) . كذلك وجد سليمان (١٩٧٣) « أن تلميذات المدارس الثانوية يشعرن بالحرج من الغرباء ، ويتجنبن الناس ويكرهن النشاط الاجتماعي ، ويصعب عليهن القيام بعملهن عندما يشعرن بمراقبة الناس هن ، كما عيرن عن حالات من العصية والخجل والارتباك ، وعدم الاهتمام بالاتصال الاجتماعي . وقد اتفقت هذه النتائج مع ما وجدته منيرة حلمي (١٩٦٥) التي

كشفت عن وجود حالات من الخجل والارتباك والحساسية . كما وجد سليمان أن أولاد المدارس الثانوية المصرية يتصفون بهذه الصفات السابقة أكثر مما يتصف بها أقرانهم الأمريكيون (Soliman, 1967) (مذكور في سليمان ، ١٩٨٥) .

والآن ، وبعد أن رأينا كيف أن الاتجاهات اللاسوية في التنشئة يترتب عليها نتائج سلبية في نمو شخصية الطفل العربي فيما بعد . وبعد أن عرفنا كيف يمكن أن تكون رعايتنا للطفل في موقف الاستقلال إذا كان له أن ينمو نمواً سوية في هذا الاتجاه ، تنتقل الآن إلى بيان أثر الممارسات الوالدية على شخصية الطفل في المواقف الحساسة الأخرى ، وهي مواقف ضبط العدوان والجنس ، وذلك حتى تتم لنا الصورة السوية للرعاية من حيث الممارسات الوالدية أثناء عملية التنشئة الاجتماعية . وسوف نعتمد على رصد تلك الممارسات وأثرها في تكوين شخصية الطفل ، على ما أسفر عنه البحث السابق الذكر (إسماعيل وإبراهيم ومنصور ، ١٩٧٤) . وهو ما نرجعه إلى نهاية هذا الفصل بعد أن نكون قد عالجنا بعض الظروف الأخرى التي يتعرض لها طفل هذه المرحلة .

الطفل والتلفزيون :

لا شك في أن التلفزيون قد أصبح اليوم أداة هامة ، ليس فقط في المجال الإعلامي ، ولكن أيضاً كعامل من العوامل ذات التأثير البالغ في التنشئة الاجتماعية للطفل . فلم يعد التلفزيون ، بعد ، من الكماليات في بيت الرجل العادي بل أصبح وجوده من الانتشار ، بحيث لا يمكن إغفال تأثيره على كل من الصغير والكبير سواء بسواء . ومع ذلك لا نجد من الأبحاث - في حدود علمنا - ما يشفي غليل الباحث العلمي في معرفة درجة تأثير تلك الآلة الخطيرة ومداه بالنسبة لطفل هذه المرحلة في وطننا العربي . وعلى هذا الأساس سوف يكون اعتمادنا على ما أجرى من بحوث في العالم الغربي ، ومنها نستطيع أن نتصور ما يمكن أن يحدث بالنسبة للطفل في الوطن العربي .

ما الذي يفهمه طفل ما قبل المدرسة مما يعرضه التلفزيون ؟ في إحدى الدراسات عرض على مجموعة من الأطفال الإنجليز شريط من الصور المتحركة عن « هرقل » . وقد تعمد الباحث أن يوقف الشريط في قمة المسرحية (الدراما) ، عندما كان هرقل في خطر من وقوع حجر ضخيم عليه (Noble, 1975) . وعندما سئل الأطفال (وكانت أعمارهم من الخامسة فأقل) ، عما إذا كانت القصة قد انتهت ، أجاب ثلاثة أرباع هؤلاء الأطفال بنعم . وفي دراسات أخرى عرض على الأطفال في هذه المرحلة شريط بسيط عن العرائس (الدمى) ، ثم طلب منهم أن يرتبوا اثنتي عشرة صورة من صور الشريط تبعا لخط سير القصة المعروضة فيه ، فكانت النتيجة أن معظم الأطفال لم يستطيع أن يضع أكثر من صورتين في الترتيب الصحيح (Noble, 1975) .

وإذا تذكرنا الخصائص المعرفية لطفل هذه المرحلة ، فإن هذه النتائج لا تبدو غريبة . ذلك أن الطفل في هذه المرحلة - كما سبق أن أوضحنا - لا يستطيع أن يتخذ وجهة نظر شخص آخر غير نفسه (انظر الفصل السادس من هذا الكتاب) . وعلى ذلك فهو لا يستطيع أن يضع نفسه في موقف شخصية ما من الشخصيات المعروفة عليه ، حتى يمكنه أن يستشف نوايا ودوافع تلك الشخصية . كذلك فإنه لا يستطيع أن يربط بين أدوار الشخصيات المختلفة كل منها بالآخر . وعليه فإن ما يدركه الطفل مما يعرض عليه في هذه الأفلام لا يعدو كونه مجموعة من الأحداث المتتابعة بغير ارتباط ، وليس قصة في سياق واحد لها بداية ووسط ونهاية . ذلك أن القدرة على تتبع خط سير قصة معينة ، لا تبدأ قبل حوالي سن الخامسة . وعندما يصل الطفل إلى سن الثامنة أو التاسعة فإنه عندئذ يستطيع أن يتتبع تفاصيل قصة بسيطة ذات أحداث عينية (واقعية) (Collins & Duncan, 1984) .

وطفل ما قبل المدرسة ، وإن كان يفتقر إلى القدرة على تتبع سياق القصة ويسىء فهم ونوايا ودوافع شخصياتها ، إلا أنه مع ذلك ينهر ببعض الشخصيات التي تعرض عليه ، ويميل إلى تقليدها . وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك عندما تحدثنا عن « التقليد » وعند معالجتنا لموضوع اللعب . فالأبطال من أمثال الرجل الخارق « السوبرمان » و « المرأة الساحرة » لا تتطلب من الطفل « قراءة » دقيقة لنواياها . فهي تعلن بصراحة عن نيّتها في « القضاء على الشرير » . كما أن قدرتها وقوتها دائماً ما تكونان هما الراجحتين . وكما سبق أن أشرنا في الحديث عن اللعب ، فإن ميل الأطفال إلى تقليد تلك الشخصيات في اللعب الإيهامي يرجع إلى شعورهم بالعجز وقلة الحيلة في الحياة الواقعية . ولذلك فإن خطر تقليد هذه الشخصيات ، دون حرص ، أمر وارد باستمرار لدى أطفال هذه المرحلة .

على أنه حتى قبل أن يخترع التلفزيون ، فإن الأطفال كانوا يستقون النماذج التي يقلدونها في ألعابهم من القصص التي كانت تحكى لهم أو تقرأ عليهم . فلطالما قلد الأطفال في لعبهم الإيهامي شخصيات مثل « أمنا الغول » أو « الشاطر حسن » أو غير ذلك من الشخصيات الخرافية خارقة القوة . والكثير من القصص سواء في الأدب الشعبي أو في الأدب الغربي يحتوي على العنف والعدوان . ففي قصة « ذات الرداء الأحمر » مثلاً ، يأكل الذئب الطفلة الصغيرة وجدها معا ، وإن كانتا في النهاية تنقذان على يد قاطع الأشجار الذي يفتح بطن الذئب ويخرجهما منه سالمين . وفي قصة « الأميرة والأقزام السبعة » ترسل الملكة الشريرة إلى الأميرة بتفاحة مسمومة فتأكلها الأميرة وتذهب في إغماءة ما قبل الموت ، ولم يأت « الأمير » فينقذها في اللحظة الأخيرة . ولعل القارئ - إذا عاد بذاكرته إلى الوراء - يتذكر العديد من أمثال تلك القصص التي كان يستمع إليها وهو صغير ، قصص مليئة بالخوف والفرع ، والعنف والعدوان . فهل العنف والعدوان اللذان يعرضان في التلفزيون أشد ضرراً على الأطفال مما كانت عليه تلك القصص ؟

توحى الأبحاث بأن الإجابة على هذا السؤال هي : نعم ، بالنسبة لصغار الأطفال ، أى الأطفال في المرحلة التى نحن بصددّها هنا . فالصور الحية كاملة الألوان ، والقرية جلا من الواقع الذى تصوره شاشة التلفزيون ، هي قطعاً أشد تأثيراً ، بكثير من الكلمات (Hayes & Birnbaum, 1980) . ومن ناحية أخرى فإن المدة التى يقضيها طفل ما قبل المدرسة أمام التلفزيون هي أطول بكثير من المدة التى يقضيها الوالدان معه في سرد القصص . وأخيراً فإن عدد المناظر التى تصور العنف والعنوان بالتلفزيون ، أكثر بكثير مما تصوره القصة المروية .

ولقد سبق أن عرضنا للتجارب التى قام بها « بانلورا » وآخرون ، وعرضوا فيها أفلاماً ، على أطفال في سن الروضة ، تمثل نموذجاً عدوانياً ، ورأينا كيف أن الأطفال الذين شاهدوا هذه الأفلام أظهروا من الاستجابات العدوانية (تقليداً لهذا النموذج) أكثر بكثير مما أظهروه الأطفال الذين لم يشاهدوا هذه الأفلام (انظر الفصل الثامن من هذا الكتاب) . لقد كانت تجارب بانلورا هذه من أول الأبحاث التى أظهرت الأثر الذى يمكن أن تتركه أفلام العنف عفى التلفزيون على سلوك الأطفال . وفي دراسة أخرى اختارت مجموعة من الباحثين أزواجاً من الأطفال المتساوين في مقدار ما يظهر عليهم من سلوك عدوانى في فناء المدرسة (Stein et al., 1971) . ثم أخذ الباحثون واحداً من كل زوج وجعلوه يشاهد أفلاماً تلفزيونية مختلفة مليئة بأعمال العنف ، لمدة أحد عشر يوماً متتالية . أما الأفراد الآخرون من كل زوج فكان يعرض عليهم في نفس الفترة برامج خالية من العنف . وعندما لاحظ سلوك هؤلاء الأطفال مرة أخرى في فناء المدرسة ، وجد أن الطفل الذى شاهد أفلام العنف قد أصبح أكثر عدوانية من زميله الذى لم يشاهد هذه الأفلام . ولقد أظهر نفس النتيجة بحث آخر أكثر حداثة من كل البحثين السابقين (Singer & Singer, 1980) .

وهكذا يبدو بالفعل أن هناك تأثيراً واضحاً على سلوك الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، من مشاهدة أفلام العنف والعنوان ، المعروضة بالتلفزيون ، وأن هذا التأثير يبدو على الأقل في المدى القصير لسلوك هؤلاء الأطفال . والواقع أنه لم يحدث تنبّع لمثل هذا التأثير على المدى الطويل . ولا شك في أننا لا نزال بحاجة إلى الأبحاث التى تقوم بهذا التبع . على أنه حتى قبل قيام هذه الأبحاث ، فإن الموقف يقتضى منا شدة العناية باختيار البرامج التى تعرض على الأطفال عن طريق التلفزيون . ولتكن هناك لجنة متخصصة تكون مهمتها ليس فقط إجازة بعض البرامج ، وعدم إجازة البعض الآخر ، ولكن ، أيضاً ، العمل على رسم البرامج التى تساعد على تحقيق الدور الإيجابى للتلفزيون في عملية التنشئة الاجتماعية . فلقد أثبتت الأبحاث أيضاً أن البرامج التى ترمى إلى تنمية اتجاهات اجتماعية إيجابية ، مثل المساعدة والتعاون والعطف والحنو تزيد من فرص ظهور مثل هذا السلوك عند الأطفال المشاهدين لهذه البرامج ، على الأقل أيضاً في المدى القريب (Stein & Friedrich, 1975) .

نقطة أخيرة نود أن نؤكددها ، مرة أخرى ، قبل أن نختم هذه الفقرة عن أثر التلفزيون على سلوك الأطفال ، هي أن معاقبة المعتدى أو مرتكب العنف في نهاية فيلم ملء بالعنف والعنوان ، لا يعنى شيئا بالمرّة بالنسبة لطفل هذه المرحلة . ذلك أن الطفل في هذه المرحلة لا يستطيع أن يتتبع سياق القصة كما سبق أن ذكرنا ، وإنما يدرك المشاهد كما لو كان منها مستقلا عن الآخر ، لا تربطه به رابطة . ولقد أوضح « باندورا » في بحوثه السابقة الذكر أن عقاب النموذج المعتدى في نهاية القصة التلفزيونية لا يحدث أى فرق في سلوك الأطفال المشاهدين لهذه القصة عن سلوك أولئك الذين لم يشاهدوه . وعلى هذا الأساس ، فإن إجازة مثل هذه الأفلام (أفلام العنف أو العنوان) على أساس أن النموذج العدوانى في النهاية يلقي العقاب جزاء ما فعل ، أمر غير سليم من الناحية النفسية (السيكولوجية) ، إذا كان الأمر يتعلق ببرامج الأطفال في هذه المرحلة . هذه مجردة إشارة نسوقها إلى الرقيب على برامج الأطفال إن وجعلوا .

طفل الحضنة والرعاية اليومية :

لم تعد الرعاية النهارية لطفل هذه المرحلة أمرا ثانويا في أى نظام تربوى للدول المتقدمة . فمنذ بداية النصف الثانى من هذا القرن أصبحت الحضانات ، أو مراكز ما قبل المدرسة ، حيث يجد الطفل رعاية بديلة للمنزل ، مجالا رئيسا من مجالات التنشئة الاجتماعية في مجتمعات كثيرة . ففي الاتحاد السوفيتى وبعض الدول الاشتراكية الأخرى ، مثلا ، يوجد لهذه المراكز منهج معد بعناية خاصة بهدف تشكيل مواطن الغد . وحيث أن جميع المواطنين - تبعا لأيديولوجية تلك الدول - هم أعضاء في تعاونيات جماعية ، لذلك كان هدف التربية في مراكز ما قبل المدرسة فيها ، هو تنشئة الطفل على التعاون والاشتراك في العمل الجماعى . فيتعلم الطفل أن المجتمع يقر ، ويتقبل ، ويقدّر الشخص الذى يعمل جيدا كعضو في فريق ، ولا يقدر أو يتقبل أو يقر أولئك الذين يسمعون إلى تحقيق مطالب ذاتية أو امتيازات فردية . وعلى العكس ففي الولايات المتحدة الأمريكية ، تعمل مراكز ما قبل المدرسة وفقا لمجموعة من المبادئ والمناهج التى ترمى جميعا إلى تنمية قيم الفردية والاستقلالية والتفكير (Bronfen brenner & Clarke, 1970) (Stewart & Fein, 1983) .

ولقد تمت نسبة الملتحقين في تلك المراكز في الولايات المتحدة بشكل ملحوظ في العشر سنوات الأخيرة . ففي سنة ١٩٨٢ وصلت نسبة الالتحاق بنوع أو بآخر من مراكز الرعاية النهارية تلك ، إلى أكثر من ٤٨٪ من مجموع من هم دون سن السادسة من الأطفال (Clarke, Stewart) . وبالإضافة إلى ذلك ، فقد أصبحت روضة الأطفال بالنسبة لطفل الخامسة خيرة مقبولة من معظم الآباء ، كما أصبحت معظم رياض الأطفال جزءا لا يتجزأ من التعليم العام .

والواقع أن إبداع طفل هذه المرحلة في حضنة ، أو مركز من مراكز الرعاية النهارية ، لم يكن في البداية سوى إجراء اضطرارى من جانب الوالدين في تلك الدول . ذلك أن المرأة عندما بدأت تدخل في عداد القوى العاملة ، لم يكن هناك مناص من التفكير في بديل للمنزل في رعاية الطفل . ولكن هذا البديل لم يكن في ذلك الوقت هو الاختيار الأول بالنسبة للوالدين ، بل كان ينظر إليه عندئذ باعتباراً شراً لا بد منه . ولقد ساعد على هذه النظرة ما كان من صيحة بعض علماء النفس في الخمسينات من هذا القرن ، بأن انفصال الطفل دون سن الخامسة عن أمه في جزء من النهار ، قد يؤدي إلى معاناته انفعالياً ، وبالتالي إلى تخلفه في النواحي المعرفية . وكان هذا الاعتقاد قائماً على أساس من البحوث التي تشير إلى أن « الحرمان من الأمومة » هو أمر ضار بالنسبة للنمو النفسى السوى . على أن الأبحاث التي أجريت بعد ذلك في الستينات من هذا القرن ، أوضحت أن التخلف الذى بدأ على أطفال الملاجىء (التى كانت تجرى فيها الأبحاث السابقة الذكر) ، لم يكن مصدره « الحرمان من الأمومة » في ذاته ، بقدر ما كان راجعاً إلى أن البديل لم يكن يوفر الظروف الضرورية ، من حيث الاستشارة العقلية والاجتماعية . (انظر الفصل الرابع من هذا الكتاب) . وعلى هذا الأساس فقد ساد الاقتناع عند الباحثين الآخرين ، أن بعض الأطفال ، وعلى الأخص أولئك الذين يأتون من بيئات أقل حظاً من الناحية الاقتصادية والاجتماعية ، سوف يكونون أسعد حالاً بكثير إذا ما قضيوا في مراكز الرعاية النهارية جزءاً من النهار ، بدلاً من قضاء النهار كله في بيوتهم ، التى لا توفر لهم من الاستشارة الاجتماعية والمعرفية ، ما توفره لهم تلك المراكز في وضعها الجديد .

على أنه سواء كانت ظروف البيت مناسبة ، أو غير مناسبة ، فإن الحضنة أو مراكز الرعاية النهارية بشكل عام ، يمكن أن تلعب دوراً هاماً ، بل أساسياً في نمو الطفل وتنشئته الاجتماعية ، كما سنرى فيما بعد . ولقد فطن إلى ذلك بعض الدول ، وخاصة تلك التى تشكل فيها المرأة جزءاً رئيساً من القوى العاملة ، فجعلت لإنشاء تلك المراكز وتمويلها من مهام الدولة ، وليس أمراً اختيارياً منروكا للأفراد . فعلى الدول الإسكندنافية مثلاً ، توجد برامج شاملة لرعاية الطفل في هذه المراكز . وكذلك ينشئ الاتحاد السوفيتى والصين ودول اشتراكية أخرى ، هذه المراكز على نطاق واسع كجزء من برنامج تربوى شامل .

والآن ما هو الموقف في الوطن العربى من الرعاية النهارية لطفل هذه المرحلة ؟ الواقع أننا ربما كنا في غير حاجة لمثل هذا السؤال ، لو كانت ظروفنا المنزلية وظروف البيئة المحلية ، أشبه بتلك التى كانت سائدة في بداية هذا القرن ، أو في القرن الماضى مثلاً ، حيث كانت البيوت في الغالب ذات أفنية واسعة ، أو كانت تجاور أراضى قضاء غير مبنية ، مما يسمح بحرية الحركة والنشاط بالنسبة للطفل ، وحيث كانت الشوارع الخالية ، حتى من المارة فضلاً عن

وسائل النقل ، تستخدم كساحات للعب والاختلاط ، وحيث كانت الأسرة الكبيرة المكونة من الجد والجدة والأعمام والأخوال ، والعمات والخالات ، تفتح للطفل ذراعها بالرعاية التامة ، والخالية إلى أقصى حد من عوامل الإحباط ، والمحفقة لمعظم شروط الرعاية النفسية الاجتماعية السوية .

ولكن لنتظر الآن فيما آل إليه الموقف : لقد أصبح الطفل الآن في أغلب الأحيان حبيسا في منزله في مساحة أضيق من أن تسمح له بالانطلاق وحرية الحركة ، والنشاط الذي يتميز به ، في هذه المرحلة ، مما يشكل عوامل قوية للإحباط ، وبالتالي للتفاعل غير الصحي بين الطفل والديه - كما سبق أن أوضحنا - كذلك لم يعد هناك البديل الذي يسمح بهذا الانطلاق ، لا في الشارع ولا في أراضى فضاء آمنة ولا في حدائق بجوار المنزل ، فقد ازدحمت المدينة بالأبنية وبوسائل المواصلات الآلية . ولم تعد الأم ، في كثير من الأحيان ، هي الحاضنة للطفل في تلك الظروف المكانية السيئة . بل أصبح الطفل - في غياب الأم التي تزداد يوما بعد يوم نسبة انضمامها إلى القوى العاملة - يترك إما للخادم وإما لشخص من الأسرة كبير في السن لا يستطيع أن يجارى الطفل في تلبية حاجاته ، أو يترك عند الجيران الذين لو تحملوا الطفل بعض الوقت ، فإنهم قد يفعلون ذلك بالطبع بشيء كبير من التضرر ... وأخيرا لم تعد الفرصة مواتية للاختلاط اللازم بين الطفل وأترابه ، حيث يمكن أن يتعلم قوانين الأخذ والعطاء والتفاعل الاجتماعي الضروري لهذه المرحلة .

من أجل ذلك كله ، لابد من الاهتمام بإنشاء مراكز للرعاية اليومية لأطفالنا في هذه المرحلة . وسواء أكانت الأماكن التي تنشأ فيها هذه المراكز هي بنايات مخصصة لذلك أم أماكن معدة لهذا الغرض فوق أسطح المنازل ، أم أفنية وساحات بجوار المجمعات السكنية أو في وسطها ، أم في غير ذلك مما يمكن تنظيمه ، سواء على مستوى الدولة أو على مستوى الأفراد ، فإن هناك مواصفات معينة لابد من أن تتوفر في تلك المراكز لكي تكون صالحة للهدف الذي تنشأ من أجله . وسوف نحاول فيما يلي أن نحدد تلك المواصفات من نواح ثلاث : الناحية الأولى هي تلك التي تتعلق بالأهداف التي يجب أن تحققها هذه المراكز ، والناحية الثانية هي تلك التي تتعلق بالأبعاد المادية للمكان المخصص للمركز ، أما الناحية الثالثة فهي تلك التي تتعلق بمن يقوم بالعمل في تلك المراكز .

وقبل أن نتحدث عن تلك المواصفات لابد أن نذكر أولاً أن تلك المراكز ليست بأي حال من الأحوال مقدمة أو تمهيدا للمرحلة المدرسية . بمعنى أن العملية التعليمية ليست على الإطلاق هدفاً مباشراً من أهدافها ، وإن كان الطفل قد يتعلم بشكل غير مباشر بعض الخبرات المعرفية أثناء قيامه باللعب أو بالنشاطات الحركية أو الاجتماعية أو المعرفية المختلفة .

أما أهداف هذه المراكز فهي أولاً وبالذات أهداف نمائية ، بمعنى أن برامجها لا بد من أن تخطط أساساً للوصول إلى تحقيق متطلبات النمو لطفل هذه المرحلة . ومن ثم ، فإن على هذه المراكز أن تعمل على تزويد الطفل بالمهارات والصفات السلوكية العامة في هذا الاتجاه ، وهي : أولاً : الاستقلالية والمبادأة ، باعتبارهما النتيجة الإيجابية في حل الصراع والمواجهة اللذين يقومان بين الطفل ومجتمعه في هذه المرحلة ، وثانياً : الشعور بالانتماء إلى الجماعة باعتبارها الصفة التي تحصنه من الوقوع في الخجل والشعور بالذنب ، أى في النتيجة السلبية التي قد ينتهي إليها في حل ذلك الصراع .

والواقع أن تحقيق الخاصية الأولى يعتبر تحدياً كبيراً لتلك المراكز . ذلك أن مسؤولية رعاية أعداد كبيرة من الأطفال ، عادة ما يخلق جواً من المحافظة بالنسبة للنشاطات والمغامرات التي يسمح بها هؤلاء الأطفال . وفي نفس الوقت فإن الرسالة التي على المركز أن يؤديها للأطفال . هي الاهتمام بتنمية الاستقلالية والمبادأة ، مما يتطلب بالضرورة أن يسمح للأطفال أن يقوموا ببعض المغامرات ، وأن يحاولوا القيام بأعمال جديدة ، لم يقوموا بها من قبل . ومن هنا كان على أعضاء الهيئة المشرفة على المركز ، أن يكونوا مستعدين لأن يمنحوا الأطفال قدرأ من الحرية في المغامرة والقيام بنشاطات جديدة ، دون أن ينسوا ، في نفس الوقت ، أن عليهم أن يحافظوا على سلامتهم . وتلك معادلة صعبة .

على أن هذه المعادلة الصعبة لا يمكن أن يكون حلها عن طريق فرض رعاية زائدة على الأطفال ، أو العمل على ضبطهم عن طريق التخويف أو التشديد أو ما إلى ذلك ، مما يجرى في كثير من الأحيان من قبل المسؤولين عن الأشراف في مثل تلك المؤسسات . إن الأطفال غالباً ما يكونون هم أنفسهم مهتمين بسلامتهم . أما إذا تعلل المشرفون ، على غير أساس ، بسلامة الأطفال أو بحسن تأديبهم ، ومارسوا عليهم أسلوباً من الأساليب القمعية التي سبق ذكرها ، فإنهم بذلك سوف يعوقون تنمية الاستقلالية والمبادأة اللتين هما الهدف الأول للنمو في هذه المرحلة . وعلى ذلك فبالقدر الذي يسمح فيه بالنمو النفسي للطفل في اتجاه المبادأة والاستقلالية . تكون المؤسسة قد حققت أهدافها من الرعاية اليومية في هذه المرحلة .

مظهر آخر من مظاهر الاستقلالية والمبادأة - إلى جانب التحرر والمغامرة ، والقيام بالأعمال الجديدة - هو التعبير عن الخصائص الذاتية التي هي جزء من الشخصية الفردية للطفل ، الآجلة في النمو . وهنا أيضاً قد يقع المشرفون على المركز في حيرة . فالصراخ والصخب والرغبة في جذب الانتباه ، وتفضيل نوع من اللعب على نوع آخر ، وغير ذلك مما يمكن أن يصدر من الأطفال في مثل هذا النوع من التجمع ، قد يستدعي من المشرف أو المدرس أن يضع معايير معينة للسلوك ، تسهل عليه ضبط تلك المجموعة الكبيرة من الأطفال . ولكن وضع تلك المعايير - وإن كان بالفعل يسهل على المشرف عمله - إلا أنه في

نفس الوقت يعطل من نمو استقلالية الطفل ، ويشجع على المسيرة . والاحتمال الأكبر هنا ، هو أن يؤدي مثل ذلك العمل ، من ناحية المشرف ، إلى تعديل تلك الخصائص الذاتية ، ووضعها جميعا في قالب أو نمط جماعي متجانس ، ولعل الحل الأمثل لتلافي خطر حدوث هذا التجانس التام هو تنويع النشاطات التي يتضمنها برنامج المؤسسة وكذلك تنويع العاملين بها . وسأبقى ذكر ذلك بالتفصيل فيما بعد .

وأخيراً : في سبيل تحقيق الاستقلالية والمبادأة - يجب أيضاً أن يוכל إلى الطفل بعض المسؤوليات التي تساعد المركز على تأدية وظيفته . إن ذلك أدعى إلى إشعار الطفل بأن وجوده ليس كعندمه ، وأنه جزء هام من المجتمع الذي يعيش فيه . ويمكن تحقيق ذلك عن طريق إشراك بعض الأطفال في زراعة الحديقة مثلاً ، والبعض الآخر في الإعداد للوجبة الغذائية بتحضير المائدة وتنظيف المكان ... إلخ . والبعض الثالث في القيام بأعمال التجميل ، وهكذا . ويمكن أن يشجع الأطفال أيضاً على المساعدة في القيام بالأعمال اليومية ، أو إرسال بطاقات للمرضى أيضاً على المساعدة في القيام بالأعمال اليومية ، أو إرسال بطاقات للمرضى منهم أو الذهاب إلى المستشفيات ، أو دور الرعاية ، للترفيه بتقديم بعض الأناشيد ، وغير ذلك . إن هذه إلا أمثلة للطرق التي يمكن بها للطفل أن يشعر بتأثيره على المجتمع المحيط به ، وأن يشعر بالتالي بكفاءته ، وهي مشاعر أساسية في تنمية الاستقلالية والمبادأة .

ثم لا بد من التنويه بأن تنمية الاستقلالية عند الطفل ليس معناها تأكيد قيمة الفردية ، أو إهمال قيم التعاون . على العكس ، فإن مواقف التعاون الجماعي والتفاعل اليومي مع الأتراب في المؤسسة بالنسبة لطفل هذه المرحلة ، إنما توفر له فرصاً قوية في سبيل اكتساب القيم الاجتماعية الأخرى . ذلك أن مثل هذا التفاعل يساعد الطفل على التخلص من « مركزية الذات » التي يتميز بها في هذه المرحلة ، ويؤدي به إلى اكتساب صفات مثل المشاركة وتقدير حاجات الآخرين والتعبير عن التعاطف ، واتخاذ وجهة نظر الآخر . وإذا تحقق للطفل شعوره بالاستقلالية والمبادأة ، فإنه يستطيع عندئذ أن يتجاوز وجهة نظره وحاجاته الذاتية ، ويتعاطف مع الآخرين ويقدر حاجاتهم وتكون هذه هي البداية في سبيل تكوين ضمير خلقي ناجح .

ويمرنا هذا إلى الكلام عن الصفة السلوكية الأخرى التي على مركز الرعاية أن ينمها عند الطفل كهدف من أهداف برامج التربية ، وهي صفة الانتماء . ذلك أنه ، بدون أن يسعى المركز إلى تنمية هذه الصفة لدى الطفل ، فإن من الصعب أن نتوقع من هذا الأخير أن يحقق الدرجة من التوافق التي تمكنه من الاستفادة من تلك البرامج .

إن الطفل بانتقاله من المنزل إلى مركز الرعاية اليومية قد ينتابه الشعور بأن والديه قد نبذاه ، أو بأنه قد انتزع من عشه الذي اعتاده وأنس إليه . ولذلك كان أول أهداف الرعاية

فى المركز هو العمل على تحييب الطفل مثل هذا الشعور من البداية ، وتعليمه ، بدلاً من ذلك ، أن يعمم ثقته التى أولتها له أسرته ، ليس فقط على المركز ، بل أيضا على المجتمع ككل . ولتحقيق ذلك ، يحسن أن يكون المركز أشبه شئ بالمنزل ، وليس بالمدرسة التقليدية . كذلك لابد من أن يكون تقديم الطفل إلى المركز بحيث لا يحس منه بالانتقال المفاجئ إلى مكان جديد . وفى هذا الصدد ينصح بأن يمكث أحد الأبوين أو كلاهما مع الطفل فى المركز وقتاً قد يمتد إلى يوم بأكمله فى البداية . ثم يقل تدريجياً ، مع تكوين الطفل علاقات جديدة مع العاملين ، ومع الأطفال الآخرين . كذلك يجب أن يخرج الأطفال من حين لآخر فى رحلات إلى بعض الأماكن المجاورة كالحلقات وغيرها من الأماكن التى تستحق الزيارة . كما أن تبادل الزيارات بين المراكز المختلفة تجعل الأطفال يرون أنهم ليسوا هم الوحيدين الذين يحصلون على الرعاية بهذه الطريقة . وبالإضافة إلى ذلك يجب أيضاً أن يشجع سكان الجيرة على زيارة هذه المراكز ، بل أيضاً على استضافة بعض الأطفال فى منازلهم فى المناسبات . كل ذلك يساعد الطفل على إقامة الصلات بين خبرته الذاتية وبين المجتمع المحيط به بالمعنى الواسع .

تلك باختصار هى الأهداف التى على مراكز الرعاية اليومية أن تحققها . وحتى تتحقق هذه الأهداف لابد ، بالطبع ، من أن تستكمل المواصفات فى الناحيتين الأخرتين للمراكز وهما : ناحية المكان ومحتوياته ، وناحية العاملين بالمركز من مشرفين وموظفين آخرين .

أما من حيث المكان فقد سبق أن قلنا : إنه يجب أن يكون أقرب إلى البيت والجيرة منه إلى المدرسة التقليدية . وإضافة إلى ذلك لابد من أن يوفر المكان والسعة اللازمة لتحرك الأطفال بحرية ، بل لانطلاقهم بلا معوقات ، كذلك لابد من أن يعد المركز بحيث يواجه استقلالية الطفل . ومعنى ذلك أن يصمم بحيث يستطيع الطفل أن يدير أموره فيه بنفسه ما أمكن ، فالشاجب وصنابير المياه ودورات المياه وأزرار الكهرباء ، وأماكن وضع الكتب واللعب ، كل هذه لابد من أن تكون فى متناول الطفل بحيث لا يحتاج فى استخدامها إلا إلى أقل قدر ممكن من المساعدة .

وغنى عن البيان أن يكون بالمركز - سواء فى الداخل أم فى الخارج - جميع الألعاب التى يميل الطفل إلى استخدامها مثل أجهزة التسلق والتزلق والقفز والتأرجح وغيرها . وهذا إلى جانب صناديق الرمل والدمى والأدوات التشكيلية وغيرها مما يمكن الطفل من القيام بالألعاب الهادئة إلى جانب الألعاب التى تستوعب النشاط الزائد .

وإذا كان من المسموح للأطفال فى المركز أن ينشطوا فى معظم الأوقات ، كذلك فإن من الضروري أيضاً أن يتوفر لهم المكان الذى يمكنهم فيه أن يمارسوا بعض الاسترخاء . وليكن

ذلك في ساعة معينة من النهار . وبذلك يمكنهم أن يتعلموا أن هنالك فترات للاسترخاء ، كما أن هناك ساعات للنشاط .

أما من ناحية العاملين بالمركز فلا بد من أن يتوفر فيهم أولاً عنصر الاستمرار . ذلك أن أطفال هذه المرحلة يكونون في حاجة إلى تكوين علاقة عاطفية مع أشخاص يكون لهم صفة اللوام والاستمرار ، كبديل للوالدين . ومع وجود الاستمرارية لابد من أن يكون هناك أيضاً قدر من التنوع في العاملين بالمركز . فلا بد من وجود الأنثى والذكور بين هؤلاء العاملين . ذلك أن وجود الذكورة والأنوثة يمنح الطفل الفرصة المناسبة للتوحد مع من هو من نفس جنسه . وإلى جانب التنوع في الجنس لابد كذلك من التنوع في السن ..ذلك أن كبار السن من المشرفين يستطيعون أن يواجهوا بشكل أحسن حاجات الأطفال إلى الاعتماد والعطف ، في حين يستطيع صغار السن أن يجاروا الأطفال بشكل أحسن من حيث النشاط والحركة والأفكار الجديدة . كذلك فإن التنوع في المشرفين في المركز يساعد على مواجهة الفروق الفردية بين الأطفال . فالتقلبات المزاجية بين يوم وآخر ، وكذلك الفروق الأساسية في تكوين الشخصية للأطفال المختلفين ، تكون فرصة تدعيمها أكبر إذا ما تنوع العاملون بالمركز . فالطفل الذي يشعر في يوم ما بالتعب أو الاضطراب ، قد يجد في اتجاهه الحنو عند شخص كبير ، ما يريحه ويهدئه ؛ في حين أنه قد يكون في اليوم التالي من النشاط والارتياح ما يجعله في حاجة إلى شخص صغير نسبياً يجاريه في اللعب ، ويساعده على استغلال طاقته الإبداعية .

وغنى عن البيان أن جميع الأفراد المشرفين والعاملين في مثل هذه المراكز أو مؤسسات ما قبل المدرسة ، لابد من أن تكون لديهم خلفية عامة عن طبيعة الطفل في هذه المرحلة . قد يكون منهم الأمهات المدربات على التنشئة السوية ، وقد يكون منهم المتخرجون من معاهد التربية المتخصصة ، ولكن على أى حال لابد من عمل الدورات التدريبية للجميع ، للتأكد من سلامة الاتجاهات التربوية في هذه المرحلة الحساسة .

وإذا كنا قد حاولنا هنا أن نصور موقفاً نموذجياً للرعاية النهارية لطفل ما قبل المدرسة فليس معنى ذلك أن ينتظر الطفل حبساً بالمنزل حتى يتوفر له مثل هذه المراكز النموذجية . إن وجود ساحة خاصة في كل مجمع سكني أو وجود فناء متسع في كل عمارة سكنية ، أو إعداد أسطح العمارات بالشكل الذي يتوفر فيه ولو بعض تلك المواصفات لمؤخير على أى حال من عدم وجود ذلك بالمره . وبإمكان الدولة أن تصدر من التشريعات ، مبدئياً ، ما يحقق مثل تلك الانشاءات كذلك يمكن أن تتطوع الأمهات غير العاملات ، وكذلك الشباب أو الشابات (لبعض الوقت) للعمل بتلك المراكز . كما يمكن أن تتعاون المحليات على إنشاء مثل تلك المراكز وتعيين المتخصصين لها . كل هذه بدائل نضعها أمام السلطات التي بيدها الأمر ، حتى لا يترك الطفل في رعاية الخدم أو عبئاً ثقيلاً على الجيران ، أو حتى وحيداً في

المنزل ، بما لا يحقق أى هدف من أهداف التنمية فى هذه المرحلة ، بل مما قد تكون له آثاره المدمرة على حياة الطفل النفسية فيما بعد .

الضبط فى مواقف العدوان :

نقصد بالعدوان هنا السلوك الذى يرمى إلى إلحاق الضرر بالآخرين أو بممتلكاتهم . ولا شك أن معظم أفراد الإنسان يبدون من السلوك ما ينطبق عليه هذا التعريف ، أى أنهم يظهرون عدوانهم نحو الآخرين فى بعض الأوقات . على أن بعض الناس قد يظهر عدوانه هذا بشكل جريء والبعض الآخر يظهره بطريقة ملتوية غير مباشرة ، كما أن البعض قد يصاحب عدوانه غضب و ثورة وشعور بعدم الارتياح ، والبعض الآخر قد يعتدى بدون انفعال أو اضطراب ، ببرود ظاهر . ويرجع هذا التعقد والتغاير فى السلوك العدوانى عند الكيكر إلى الطرق المتعددة التى كان يعامل بها أثناء عملية التطبيع الاجتماعى التى مر بها وقت أن كان طفلاً صغيراً .

وهناك مظهران للعدوان كما سبق أن رأينا : المظهر الأول هو الغضب والانفعال الشديد فى شكل نوبات ، ويظهر هذا فى مرحلة مبكرة ، والمظهر الثانى محاولة إلحاق الضرر بالآخرين أو بممتلكاتهم . وعلى أى حال فالاستجابات العدوانية عند الطفل ، كما أشرنا سابقاً ، تظهر كرد فعل للمواقف الأحباطية أو مواقف التنافس المتعددة التى لا بد أن يمر بها فى هذه الثقافة ، والتى لا يمكن تفاديها بين الأخوة أو الأتراب . فعلى كل منزل مهما كانت الحكمة تسود معاملة الأخوة أو الأخوات ، لا يمكن للأبوين أن يمنعا التنافس أو النزاع الذى قد يقوم بين الصغار من أطفالهما ، أو بينهم وبين غيرهم من الأتراب .

وعلى أساس نوع المعاملة التى يعامل بها الطفل فى مثل هذه المواقف يتوقف نمو شخصيته وتكيفه الاجتماعى مستقبلاً . فأحياناً ما يقف الأبوان موقفاً لا تسامح فيه أزاء عدوان الأطفال ، وأحياناً ما يوقعان العقاب على الصغير ، وأحياناً أخرى يوقعانه على الكبير ، وأحياناً على الأثنين معاً . كذلك قد يعامل الطفل بشدة إذا اعتدى على أخوته ، وبشئ من التساهل إذا اعتدى على طفل من الخارج ، وأحياناً ينصر فى عدوانه ، وأحياناً يعاقب أشد العقاب ، حتى إذا كان هو معتدى عليه ، وهكذا . أمثلة كثيرة ونماذج مختلفة من التفاعل بين الطفل والسلطة الأبوية ، والمهم هو ما يمكن أن يترتب على مثل هذا التفاعل من نتائج .

قد يكف الطفل عن استجاباته العدوانية المباشرة ، ولكن لا يكف عن الوسائل العدوانية غير المباشرة ، فيغش أو يخادع أو يكذب ليقوم بالآخرين فى مواقف مؤلمة أو يلحق بهم الضرر . وقد يتناول الكف المظهر الآخر للعدوان ، وهو انفعال الغضب نفسه ، إذ يكف الطفل عن أظهار غضبه فى المواقف المثيرة للعدوان . وفى هذه الحالة قد لا يستطيع الفرد أن

يثبت ذاته ، كما أنه قد لا يستطيع أن يدخل في مواقف التنافس مع زملائه ، كما هو متوقع منه ، سواء في ميدان المدرسة أو العمل الحر أو في المجتمع الكبير . وقد يشعر إلى جانب ذلك بالخجل ، إذ لا يستطيع أن يقوم بواجب الدفاع عن النفس أو الدفاع عن الوطن . وقد يصل به الأمر إلى أن يعتمد على غيره في قضاء حاجاته أو مصالحه أو في حل مشاكله ، وأن ينتظر دائماً أن يعطيه الآخرون ما يعتبر بالنسبة للناس عموماً حقوقاً عادية .

فالشخص الذى كان يشتد أبواه في تدريبيه باستمرار على الكف عن العدوان ، يمكن أن يظهر ، فيما بعد ، بمظهر طفلى ، من حيث أنه يظل يسير على نهج الطفولة ، فلا يستطيع أن يتحرر من العادات السلوكية التى كان يتبعها عندئذ ، أو يصل إلى المستويات السلوكية التى يتوقع المجتمع من الراشد أن يصل إليها . وعلى العكس إذا كان الأبوان يقفان من الطفل موقفاً مختلفاً فيشجعانه أو ينصرانه في عدوانه ظالماً أو مظلوماً قد ينشأ طاغية أو جباراً ، وإن كانت هذه السمات العدوانية قد لا تظهر في المنزل ، ثم تظهر بعد ذلك عندما يخرج الطفل إلى المجتمع بصورة أو بأخرى .

وفي أحوال أخرى قد يحاول الآباء أن ينشؤا أبناءهم على الطاعة والتأديب في الأسرة ، في الوقت الذى يتطلبون منهم أن يكونوا منافسين أقوياء في الخارج . يحاولون أن يعلموهم أن يقبلوا العقاب من الأبوين إذا ما صدرت منهم أية بادرة عدوانية ، ولكنهم في الوقت نفسه يطلبون منهم أن يكونوا عدوانيين أمام العدوان الخارجى وألاً يقبلوا الهزيمة . وقد يترتب على ذلك وقوع الطفل في حالات صراع عديدة عندما لا يستطيع أن يقف على قدميه أمام العالم الخارجى المليء بالتنافس وهكذا . كل هذه احتمالات قد تترتب على معاملة الأبوين للطفل في مواقف العدوان .

كيف تكون معاملتنا لعدوان الأطفال أذن ؟ لعل بعض الإجابة عن هذا السؤال يمكن أن نستنتجها مما سبق أن أوردناه في الفصل الثامن عن العوامل المؤثرة في السلوك العدوانى . فإذا تذكرنا ما قلناه في هذا الصدد ، فإن أول توصية يمكن أن نسوقها في التدريب على ضبط العدوان ، هى إزالة عوامل الأحباط عن طريق الطفل ما أمكن ذلك . إن الأحباط - وقد أفضنا في ذكر الظروف التى تؤدي إليه - هو العامل المباشر في إثارة السلوك العدوانى .

كذلك سبق أن أوضحنا أن العقاب لا يجدى في إزالة السلوك العدوانى . ذلك أن الوالد المعاقب قد يكون هو نفسه نمطاً أو نموذجاً للسلوك العدوانى يقتدى به الطفل . ليس هذا فقط بل إن معاملة الوالد للآخرين أيضاً يمكن أن تقلد من جانب الطفل . فإذا كان الوالد عدوانياً فإن الطفل يمكن أن يتعلم منه مثل هذا النموذج السلوكى كذلك .

ومن ناحية أخرى فإننا لا نريد - كما سبق أن ذكرنا أيضاً - أن نكبت عن الطفل الحاجة إلى التعبير عن الغضب . ذلك أن التعبير عن الغضب أمر ضرورى لثبو الشعور

بالاستقلالية . ولقد ذكرنا سابقاً الوسيلة المثلث التي يمكن عن طريقها معاملة الطفل في حالة نوبات الغضب التي قد تعتريه من حين لآخر في هذه المرحلة (انظر الفصل السابع) . على أن ذلك لا يعنى أننا نسمح له بالعنوان أى بإلحاق الضرر بالآخرين أو بممتلكاتهم .

ولقد وجد من الناحية الإيجابية أن مجرد منع الطفل عن إيذاء الآخرين أو فض اشتباك الأطفال عندما يدخلون في عراك يدوى ، يعتبر خطوة ضرورية في البداية ، ولكن دون توقع العقاب على أى منهم . على أن ذلك لابد أن يقترن مباشرة بتوضيح النتائج التي يمكن أن تترتب على مثل هذا السلوك ، وكذلك الملابس التي يمكن أن تكون قد أدت إليه . كذلك فإن التعاطف مع المعتدى عليه دون تبرج للمعتدى ، بل ومحاولة أشراكه في ذلك التعاطف بطريقة أو بأخرى ، يمكن أيضاً أن يكون له تأثير ولو مؤقت على ضبط السلوك العدواني .

فإذا اقترنت هذه الأساليب الإيجابية مع التقليل بقدر الأمكان من الظروف المؤدية للأحباط ، وأقامة الوالدين من أنفسهما قدوة للتصرف اللاعدواني كان ذلك هو الأسلوب الأمثل لمعالجة السلوك العدواني عند الأطفال .

وبشكل عام ، لابد من أن نؤكد هنا أنه من أجل تنمية ذاتية الطفل واستقلاليته ، لابد أن يسمح له بالتعبير عن مشاعر الغضب بطريقة أو بأخرى من الطرق المشروعة . ذلك أن الطفل عن طريق مثل هذا التعبير يمكنه أن يتعلم كيف يضبط سلوكه العدواني ، ويوجه غضبه إلى قنوات إيجابية بناءة ، ونساعده نحن على تنميتها ، بدلاً من القنوات السلبية الهدامة التي قد يلجأ إليها . ولابد في جميع الأحوال أن نتقبل الطفل كما هو . بما في ذلك مشاعر الغضب المشروعة لديه .

في مواقف الجنس :

مواقف الجنس من أكثر المواقف ارتباطاً بالمحرمات الثقافية في المجتمعات المتقدمة بنوع خاص . وقد لقي موضوع الجنس والتربية الجنسية اهتماماً كبيراً من الكثير من المفكرين والباحثين في علم النفس ، ويكاد الجميع يتفقون على الأهمية الكبرى التي للجنس في تكوين وصياغة الشخصية الإنسانية . ومنهم من يذهب إلى اعتبار أن الجنس هو الأصل في كل مواقف السلوك الإنساني ، مثل فرويد مثلاً ، وخاصة في بداية حياته العلمية . وسواءً أخذنا الاتجاه المتطرف في تقدير مكانة الجنس والمواقف الجنسية في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل أم لم نأخذ به ، فإننا لا نستطيع إلا أن نعرف بما لمواقف الجنس من أهمية بالغة في توجيه الآباء لسلوك أطفالهم في مجتمعا .

وقبل أن نتعرض لمغزى موقف الجنس وأثره في تكوين الشخصية ، يجب أن نشير إلى أن أهمية الجنس ، وكذلك الأنماط السلوكية المرتبطة به ، واتجاهات الآباء والمربين حياله ،

تختلف من مجتمع لآخر بحسب ثقافة المجتمع ؛ أى بحسب القيم والمعتقدات السائدة في المجتمع بالنسبة لهذا الموقف . وقد دلت بعض الدراسات الأنثروبولوجية على أن بعض الثقافات البدائية لا تنظر إلى الجنس نفس النظرة التي ننظر بها في مجتمعاتنا المتعدنية . فقد بينت دراسة المجتمعات البدائية أن بعض تلك المجتمعات لا تعتبر الجنس أو النشاط الجنسي (قبل الزواج) في مرحلة الطفولة ، من المحرمات التي ينهى عنها المجتمع أو يعاقب مرتكبها ، وذلك كما في حالة قبيلة الملاينز . ومن الطبيعي أن الأطفال في هذه المجتمعات لا يتعرضون لنفس عوامل الضغط أو الصراع أو الكبت الجنسي التي يتعرض لها الأطفال في المجتمعات المتعدنية . كما أن المجتمعات المتعدنية تختلف فيما بينها بالنسبة لحساسيتها لموقف الجنس وبالنسبة للمدى تزمها أو تشدها نحو المواقف ، وأوجه النشاط التي يرتبط بها الجنس . بل وفي المجتمع الواحد نجد تبايناً في مواقف الفئات والطبقات والقطاعات الاجتماعية المختلفة نحو الجنس . وفكرة الاختلاط في الجامعة ما زالت غير مقبولة عند بعض الناس بسبب مغزاها الجنسي عندهم . وما ذلك إلا مثل بسيط على ما نريد أن نشير إليه من وجود فروق في الاتجاهات الجنسية حتى في المجتمع الواحد .

وإن مفهوم الجنس والسلوك الجنسي الذي نقصده هنا لا يقتصر على مرحلة النضج والاتصال الجنسي المباشر فقط . بل إن بعض المظاهر السلوكية عند الأطفال الصغار لها مغزى جنسى . والسلوك الجنسي عند البلوغ هو استمرار لظواهر بيولوجية سيكولوجية تبدأ منذ الطفولة الأولى ، وقد بين فرويد عند عرضه لمراحل النمو كيف ترتبط المظاهر البيولوجية مثل الرضاعة بالنمو الجنسي السابق لمرحلة البلوغ .. وبالرغم من أننا لا نتفق مع فرويد في تأكيده الزائد ومبالغته في إبراز السلوك الجنسي في الطفولة ، إلا أننا نتفق معه في أن النمو الجنسي لا يحدث فجأة ، وإنما هو نتيجة تطور تدريجي يشمل التكوين البيولوجي ومظاهر السلوك بشكل عام . وعلى هذا فإننا نجد أن لعب الأطفال بأعضائه التناسلية مظهراً من مظاهر السلوك الجنسي ، باعتبار أن الطفل يستشعر لذة من هذا اللعب . ولكن مفهوم السلوك الجنسي في هذه المرحلة يختلف اختلافاً أساسياً عنه في مرحلة النضج الجنسي . فالعضو الجنسي شديد الحساسية وقد يكتشف الطفل بالصدفة أنه يستطيع أن يسبب لنفسه لذة خاصة باللعب بالعضو التناسلي ، ويقبل على هذا السلوك (كما يقبل أحياناً على هرش جزء من جسمه ويستشعر لذة قد تؤدي به إلى تكرار هذه العملية) ، وقد يصبح اللعب بالعضو التناسلي عادة بمضى الوقت ، وخاصة إذا ترك الطفل وحيداً مدة طويلة ، أو لم يجد اهتماماً كافياً به من حوله ، أو نشاطاً مناسباً يشغل به وقته في يقظته .

والمشكلة الأساسية التي قد تنجم عن هذا الموقف ليست في منع الطفل من الاستمرار في هذه العادة وإنما هي في الأسلوب الذي يستخدم لهذا المنع . فقد يلجأ الآباء في محاولة منع

أطفالهم من المداومة على هذا السلوك ، إلى أساليب غير سليمة ، أو قاسية ، أو عنيفة ، تسبب للطفل الاضطراب والأحباط والألم . وقد يرتبط هذا الشعور بالعضو التناسلي بصفة عامة ، مما قد يتسبب عنه مشاكل جنسية في الكبر نتيجة ارتباط العضو التناسلي بالألم أو بالخوف أو بالتقزز . والطفل الصغير يلعب بعضوه التناسلي أمام الكبار بدون حرج ، ولكن نتيجة لسلوك الكبار حياله قد يمتنع عن هذا السلوك بشكل سليم إذا أحسن توجيهه ، أو يمتنع عن هذا العمل أمام الكبار فقط ، ويستمر عليه في الحفاء فتمكنه منه نتيجة استقرار العادة بطول الوقت . وقد يصاحب هذا ، الشعور بالذنب في هذه الحالة . أى أنه قد يقبل على هذا السلوك وهو في حالة صراع بين الأقبال على عادة ثبتت لقوة الدافع إليها ، وبين الأقلاع عنها نتيجة الخوف والألم والتقزز والشعور بالذنب المرتبطة بالممارسة . ويرتبط السلوك الجنسي في كثير من المواقف بعمليات الأخراج ، نظراً لأن الأعضاء المرتبطة بالعمليتين واحدة . ومعنى هذا أن اتجاهات الآباء نحو عمليات الأخراج قد يكون لها آثارها في السلوك الجنسي ، فالتقزز أو العقاب الذى يرتبط بعملية الأخراج قد يعمم على أعضاء الأخراج ، ومن ثم على الأعضاء التناسلية أو الجنسية .

ويرتبط موقف الجنس أيضاً بالأسئلة التى يلقيها الأطفال على الكبار حول موضوعات تتعلق بالحمل والولادة ؛ سواء بالنسبة للإنسان ، أو بعض الحيوانات الأليفة التى يشاهدونها أو بعض عمليات الاتصال الجنسي التى يلاحظونها بين الحيوانات ، أو بين الوالدين في بعض الأحيان ، ما قد يثير قلقهم في هذه الحالة الأخيرة لارتباطها في أذهانهم بعدوان أحد الوالدين على الآخر . وقد يسأل الأبناء آباءهم عن مثل هذه الظواهر . وقد تكون استجابة الآباء لهذه الأسئلة سليمة ، أو قد يشعر الآباء بالحرج منها ، وتكون تصرفاتهم لذلك غير سليمة تعكس ما تعرضوا له هم أنفسهم من عوامل الكبت في صغرهم . وينعكس أثر هذا على الأطفال في إحساسهم الغامض بأن موضوع الجنس موضوع شائك أو خطير أو مؤذ أو قذر ولا يصح الحديث عنه . وقد ينجم عن ذلك المشكلات الجنسية الكثيرة التى يتعرض لها الأشخاص في الكبر . والواقع أن الطفل يقوم بما يقوم به من سلوك مثل اللعب بالأعضاء التناسلية أو عند الأخراج أو بالأسئلة المرتبطة بموضوع الجنس بشكل برئ . ولكن الآباء يقرأون في سلوكه وفي أسئلته ما يحسون به هم نحو الجنس (نتيجة تربيتهم الأولى) ، وينقلون بذلك مشكلاتهم الجنسية إلى الطفل ويطبعونه بنفس طباعهم . وفي هذا تفسير لاستمرار النظر إلى موضوع الجنس على أنه من المحرمات الثقافية من جيل إلى جيل .

ويرتبط موقف الجنس أيضاً بأنماط من السلوك اللفظي ترتبط بالأعضاء التناسلية ، وخاصة من الشتائم التى يلقيها بعض الأفراد أمام الأطفال ويرددها الأطفال دون أن يفهموا لها مغزى . وقد يقابل سلوكهم هذا برد فعل شديد من التأنيب أو التهديد أو التخويف

أو العقاب البدني الفعلي ، دون أن يجد الطفل معنى لما يتعرض له من أذى ، مما قد يزيد في رغبته في التعرف على سر هذه العمليات . ولا يعنيه في ذلك أن يؤكد له أهله أن ذلك « كلام عيب » أو كلام قبيح « قذر » ، بل قد يؤدي مثل هذا الرد إلى أن يلجأ الطفل إلى مصادر خارجية يستوضح منها ما أغمض عليه من الموقف الذي عرضه للأذى والألام . وقد يترتب على هذا أن يربط الطفل بين العقاب والعيب والقبح والذنب والأذى وبين الأعضاء التناسلية والسلوك الجنسي . وقد يصبح مفهوم الجنس بما في ذلك من الأعضاء التناسلية والعمليات الجنسية نفسها ، موضوع تبذل واحتقار . وقد تشيع نتيجة لذلك أساليب سلوكية ولفظية تحط من معنى الجنس ، ويستخدمها الأفراد كوسائل للتنفيس عما يحسون به من ضيق وركبت جنسي . وقد تنتشر على صورة ملح جنسية تعرض بالجنس بصفة عامة وبالعملية الجنسية والجنس الآخر بصفة خاصة .

ويرتبط بالجنس والتربية الجنسية أسلوب معاملة الوالدين لأطفالهما من الجنسين . فقد يكون للتمايز في معاملة الأبناء من الجنسين (أو معاملة الزوجين لبعضهما) أثر في ارتباط الجنس الآخر عند الطفل بالضعفة أو النقص ، مما قد يترتب عليه أن ينقل هذا الشعور أو يعممه على الأمور الجنسية . وبعبارة أخرى فإن تمييز الأولاد على البنات في المعاملة أو تحقير الإناث بشكل أو بآخر في الجو المنزلي ، قد يكون من أثره أن يثبت في ذهن الأطفال من الذكور أن الجنس الآخر حقير أو ناقص . وينتقل هذا الشعور ويعم على علاقة الطفل (الصبي) بأخته أو بأمه (إذا كانت تلقى من الزوج هذه المعاملة) ، وعلى علاقته بالجنس الآخر بصفة عامة ، مما قد يؤدي إلى أن تصبغ نظراته الجنسية واتجاهاته نحو العملية الجنسية بهذه الصفة . وتصبح الأنثى في نظره أداة للاشباع الجنسي فقط ، فيتحرف سلوكه الجنسي في الكبر ، وتسوء علاقته بزوجه ، ولا يستمتع بحياة زوجية سعيدة . ولا يقتصر أثر هذه المعاملة على توجيه سلوك الصبية فقط . وإنما تؤثر كذلك في إحساس البنت بمكانتها الاجتماعية وعلاقتها بالجنس الآخر مما قد يفسد عليها حياتها المستقبلية .

وقد يترتب على سوء معاملة الوالدين لأطفالهما بالنسبة للجنس ، ودون أن يترك الأطفال سببا معقولا لهذه المعاملة ، أن يفقدوا ثقتهم بعائلة آبائهم وتسوء علاقتهم بهم . وقد يتفنى الآباء في تضليل أطفالهم بأساليب شتى : كأن يخبروهم عندما يسألون عن السر في وجودهم في الحياة أو في الأسرة ، بأنهم وجدهم تحت شجرة أو في الصحراء أو صندوق القمامة ، مما يثر قلق الأطفال على علاقة آبائهم بهم . وقد يصل إلى علمهم طرف من الحقيقة الجنسية من الخارج فتقل ثقتهم بآبائهم . وقد يعتمد الأطفال إلى محاولة الكشف عن معميات هذا الموقف من أفراد آخرين (كما قدمنا) في خارج الجو الأسري ، ويلون توجيه الوالدين أو أرشادهما ، مما قد يؤدي إلى انحراف الأطفال في سلوكهم الجنسي في سن مبكرة : فقد يمارسون ألوانا من اللعب الجنسي بين الجنسين أو بين أفراد الجنس مما قد يؤدي إلى تكوين

عادات الجنسية المثلية . وقد يتعرض الطفل لمؤثرات سيئة من الخارج لا يرضى عنها ، ولكنه يخشى البوح بها لوالديه خوفاً من سوء العاقبة . ويقودنا هذا إلى موقف آخر من مواقف المجتمع نحو الأمور الجنسية في أثناء عملية التنشئة الاجتماعية هو موقف تحديد الدور الجنسي للطفل .

أهمية تحديد الدور الجنسي :

الواقع أننا لا يمكننا أن نفهم النمو النفسي عند الطفل دون أن نفهم التحديد الذي يفرضه المجتمع للدور الذي يؤديه الطفل من حيث هو ذكر أو أنثى . فالطفل في علاقته بالآخرين يعامل باعتبار أنه ذكر ، معاملة تختلف عن تلك التي يعامل بها إذا كان أنثى . ويميز الطفل من حيث الجنس على هذا النحو منذ بداية حياته . ويختلف ذلك التمييز الجنسي أو تلك التفرقة ، من مجتمع إلى آخر . ففي الثقافة التي نعيش فيها مثلاً ، نجد أن التفرقة بين الجنسين تبدأ بإعطاء الولد اسماً مختلفاً عن اسم البنت . كما أنه يحدد لكل منهما نوع مختلف من الملابس والألعاب وطريقة اللعب وغير ذلك . وتستمر هذه التفرقة خلال الحياة فيحدد لكل جنس دور يختلف عن الدور الذي يحدد للجنس الآخر في نفس المجتمع . فالدور الاجتماعي الذي تتوقعه الثقافة من الرجل غير الدور الاجتماعي الذي تتوقعه من المرأة . ومن الناحية الجنسية يحدد موضوع الحب للطفل من بين أعضاء الجنس الآخر . فالطفل يتوقع أنه سوف يحصل على أشباهه الجنسي مستقبلاً من أعضاء الجنس الآخر .

ولا شك في أن تحديد الدور الجنسي للطفل يتضمن جعل الجنسية المثلية شيئاً محرماً . ويظهر هذا التحريم بشكل واضح في معاملة الطفل في المواقف المختلفة . فيلاحظ ذلك في تصحيح الأطفال عندما يخطئون في أثناء حديثهم عن أدوارهم الجنسية مستقبلاً . فعندما تعلن الطفلة الصغيرة مثلاً أنها سوف تتزوج أمها عندما تكبر ، أو عندما يعلن الطفل الذكر أنه سوف يتزوج أخاه الأكبر الذي يتقمص شخصيته ، نجد الأبوين يسارعان إلى تصحيح الطفل بدقة وتزمت شديدين ، ولا يقبلان منه الخلط في هذه الأمور . وإلى جانب هذا وذاك فإن الأبوين ، وقد مراهما نفسيهما بمثل هذه المرحلة وتحدد دورهما الجنسي على هذا النحو ، يميلان إلى تنمية هذا الاتجاه نحو الجنس الآخر ، عن طريق تفضيل الطفل من الجنس الآخر .

ونستطيع استناداً على بعض الملاحظات الإكلينيكية أن نؤكد أن أي فشل في تحديد الدور الجنسي للطفل قد ينتج عنه انحرافات جنسية فيما بعد . فإذا فرض وأن كان الأبوان ينتظران بنتاً مثلاً ، ثم جاءها ذكر ، فقد يؤثر ذلك في فشل الأبوين في تحديد الدور الجنسي للطفل الذكر ويظللان يعاملانه كطفلة ، بأن يلبسانه ملابس الفتيات ، ويتركان شعره طويلاً ، إلى غير ذلك . كما أن الأم التي ترغب في أن يظل أنهما طفلاً صغيراً بالرغم من

تقدمه في السن ، قد تظل تعامله كما لو كان بنتا بدلا من أن تعمل على تأكيد نواحي الذكورة في شخصيته . ومثل هذا القلب للأوضاع ينتج عنه بلبلة الطفل فيما يتعلق بالأدوار الاجتماعية المنتظر منه أن يؤديها ، مما قد يؤدي إلى انحرافه جنسيا ، أو عدم قدرته على التكيف للجنس الآخر ، أو غير ذلك من الاضطرابات النفسية .

« عقدة أوديب » :

وبعد أن يكون الدور الجنسي للطفل قد تحدد ، يجد الطفل نفسه في الموقف الآتي : الاستثناء محرم عليه ، فلا يستطيع أن يحصل على لذة جنسية عن هذا الطريق ، والسلوك الجنسي بينه وبين أترابه محرم كذلك ، ومن ناحية أخرى يجد الطفل أمامه طريقا آخر - وإن كان طويل المدى - يستطيع منه أن يحصل على الأشباع الجنسي مستقبلا . ذلك أن الطفل يتوقع بشكل غامض أنه سيحصل على مثل هذا الأشباع من الجنس الآخر . هذان الطرفان : التحريم من ناحية وتوقع الأشباع من ناحية أخرى هما اللذان يمهدان الطريق إلى ما يسمى « بعقدة أوديب » .

ذلك أن الطفل الذكر يتجه إلى أمه ، سواء في الواقع أم في الخيال ، عله يجد عندها أشباعاً جنسياً بعد أن يكون الأشباع بالطرق الأخرى قد حرم عليه . وهو إذ يفعل ذلك إنما يفعله على أساس أنه تعود أن يجد عند أمه أشباع الدوافع البيولوجية الأخرى ، كالطعام والحماية والدفء والراحة وغير ذلك ، فليس غريبا أن يتوقع الطفل عن طريق التعميم وبشكل آلي ، أن يجد في أمه بكل بساطة مصدرا لأشباع أولى آخر ، هو أشباع الدافع الجنسي . ويساعده على ذلك بالطبع أنه تعلم أن يتوقع الأشباع الجنسي من الجنس الآخر ، وأمه أحد أفراد الجنس الآخر ، وهي في متناول يده . ولا شك أن بعض القلق الذي أحاط الدافع الجنسي عندما اتخذ العادة السرية مجالا للتعبير ، يمكن أن يعمم على هذا الموقف الجديد .

على أن مصدراً جديداً للقلق يبدو واضحا أمام الطفل فيما يتعلق بالدافع الجنسي ، إذا ما عبر عن نفسه على هذا النحو الجديد . فالطفل في سن الثالثة أو الرابعة مثلا ، يعرف أن أباه هو رئيس الأسرة . فهو رمز السلطة الضابطة التي يمكن أن توقع العقاب على أفرادها . وهو يعرف أيضا أن أباه هو زوج أمه ، وأن علاقته بها علاقة فريدة . أنه يشاهده أحيانا وهو يلقي الأوامر والنواهي ، ويتصرف بالطريقة التي قد توحى إليه بأن أباه هذا يمثل غريما ومنافسا قويا بالنسبة له في الحصول على الأم . فقد يتبرم الأب مثلا من نوم الأبن في سرير الأم قائلا : « إن الطفل قد أصبح كبيرا بالنسبة لهذه الأفعال » . وقد يعترض الأب على طول الوقت الذي تقضيه الأم مع الطفل ، مما لا يوفر له ، شخصياً ، الكفاية من الوقت لرعاية مصالحه الخاصة وراحته الشخصية . وقد يفرض الأب قيوداً معينة على دخول الأبن في حجرة نوم الوالدين ،

مما يترك الأب أن أمم لغز محير لا يعرف له حلا . وقد يزداد نقد الأب لسلوك الأبن عندما يظهر هذا الأخير سلوكاً عاطفياً نحو أمه ، كأن يرمي في حضنها ، أو يطلب منها أن تدله ، أو غير ذلك مما يسميه الأب « ميوعة » و « دلعا » . وقد يظهر الأب نقده لسلوك الأبن في مثل هذه الأحوال بطريق مباشر ، كأن يقول إن الطفل أصبح كثير الكلام ، أو كثير الحركة ، أو غير ذلك من الملاحظات التي يعبر الأب بها عن عدوانه نحو الطفل في مثل هذه المواقف . وفي حالات أخرى قد يحدث أن يتشاجر الأب بصوت مرتفع وعلى مسمع ومرأى من الطفل فيخاف الطفل أن يلحق الأب بأمه ضرراً ما . وقد يعقب هذه الحالات أحياناً أن يلجأ الطفل إلى أمه فرفضه ، إذ تكون في حالة انفعالية لا تسمح لها بتقبله ، وهكذا يقرن الطفل بين أبيه كمصدر للعقاب وبين حرمانه من الأم كمصدر للأشباع .

في جميع هذه الحالات يخاف الطفل من أبيه باعتباره منافساً خطيراً . ذلك أن الأب يتصرف في جميع هذه الحالات سواء شعورياً أم لا شعورياً بطريقة تثير الخوف عند الطفل .

أما الطفل نفسه فإنه لا يستطيع أن يميز ، في العادة ، بين المعارضة المبنية على أساس رغباته الجنسية نحو أمه ، والمعارضة المبنية على أساس مطالبه الأخرى منها . ويمكن تشبيه الموقف بأكمله بتمثيلية تقوم بها الدمي الحرساء بدون كلام . فبالرغم من أن الدوافع الجنسية الغريبة تدفع الطفل إلى أن يستمد إشباعاً من أمه ، إلا أنه لا يستطيع في الوقت نفسه أن يعبر لغوياً عن ذلك . وبالرغم من أن الأب قد يقف معارضاً لسلوك الجنسي أو العاطفي الذي يبديه الطفل نحو أمه ، إلا أنه هو الآخر لا يفعل ذلك بطريقة شعورية . والنتيجة الهامة في هذا الموقف كله ، هي أن سلوكاً معيناً مصدره الدافع الجنسي أساساً ، وموجه نحو الأم باعتبارها عضواً من الجنس الآخر ، يقترن بعقاب الأب كممثل للسلطة في المجتمع الصغير . ويحدث كل ذلك بطريقة لا شعورية .

وقد يحدث أن تنكر الأم نفسها مطالب الابن ورغباته . ذلك أن الأم قد تقع هي نفسها تحت تأثير صراع متعلق بالأمور الجنسية ، فلا تقبل من طفلها أى سلوك جنسى صريح . وتكف عن احتضانه أو تقبيله أو غير ذلك مما كانت تشبع به دوافعه الجنسية . وقد يجد الطفل أن أمه قد انقلبت فجأة من أم محبة متقبلة مقدره ، إلى شخص منزعج متفرز رافض لأى استجابة جنسية من ناحيته . في مثل هذه الحالة قد لا يحتاج الأب إلى أن يظهر عدواناً أو شدة نحو الأبن . أما إذا كانت الأم لا تنكر على طفلها نداءاته الجنسية في حين أنها لا تظهر تقرباً أو ولاء خاصاً لزوجها ، فإن الزوج قد يضطر في هذه الحالة إلى أن يبذل مجهوداً كبيراً في سبيل الاحتفاظ بحقه في أشباع مطالبه على النحو الذي سبق أن بينا . وقد تتخذ الأم من مطالب طفلها وسيلة لتنزع بها في الهروب من مطالب الزوج ومن الصراع الذي تعانیه في علاقتها الجنسية به . ذلك أن الأم قد تقضى وقتاً طويلاً مع طفلها تحتضنه وتدله وتلعب

معه . في حين قد تتجنب الأب . وقد يبلو هذا للأب ، بطريقة لا شعورية ، تفضيلاً لابنه عليه . وقد يدفعه هذا إلى أن يستجيب ، بطريقة لا شعورية أيضاً ، بما يثير مخاوف الطفل .

وإذ كانت دوافع الطفل في كل هذه المواقف دوافع جنسية ، فإن تهديد الأب له في هذه المواقف يرتبط بالدوافع الجنسية ، ويخلق عنده بالتالي قلقاً متزايداً فيما يتعلق بهذه الدوافع . وإذا كان الطفل يتعلم في سن مبكرة أن الجزء من جنس العمل ، فإن ذلك قد يساعده على أن يتصور بشكل غامض أن ضرراً ما سوف يلحق بأعضائه التناسلية ، وأن العقاب الذي يتوقعه لا شعورياً يهدد هذه الأعضاء . وهذا هو أحد الطرق التي يصبح بها الخوف اللاشعوري من الأخصاء عاملاً هاماً في حياة الطفل النفسية ، وفي تشكيل سلوكه وشخصيته مستقبلاً ، حتى ولو لم يكن الوالد قد هدّد الطفل صراحة بالأخصاء .

على أن هناك مصادر أخرى يمكن أن تتبع منها فكرة التهديد بالأخصاء عند الطفل . ومن هذه المصادر موقف الأستمناء الذاتي . ذلك أن الأبوين قد يهددان الطفل بقطع عضوه التناسلي إذا لعب به مرة ثانية ، أو حتى إذا تعرّى أو عمل على إظهار هذه الأعضاء بأي صورة من الصور . وقد يوضع هذا التهديد أمام الطفل بصور شتى : كأن يهدد بأن القطة أو العصفورة ، مثلاً ، سوف تخطف عضوه التناسلي ، أو قد يهدد عن طريق الحكايات الخرافية أو غير ذلك ، مما يثير القلق عند الطفل على سلامة أعضائه التناسلية .

وقد تتبع فكرة الخوف من الأخصاء عند الطفل عن طريق الاستنتاج . ذلك أن الطفل يلاحظ أن أخته أو أى بنت أخرى حوله ينقصها العضو التناسلي الموجود عند الذكر . ولا يجيب الآباء في الغالب عن أسئلة الأطفال في هذه الناحية إجابة صريحة تشجع حب الاستطلاع عندهم . وقد يربط الطفل هذا الاختلاف في طبيعة البنت عن الولد بفكرة العقاب . فقد يصور له خياله الساذج أن يفترض أن البنت كانت تملك فيما مضى عضواً كعضوه هذا ثم حدث أن حرمت منه لسبب أو لآخر كطريقة من طرق العقاب . ولا شك في أن مثل هذا الاستنتاج يحدث في كثير جداً من الأحيان ، وكنا قد أشرنا إلى ذلك في موضع سابق .

على هذا النحو إذن قد ينشأ الصراع حول الأمور الجنسية . فيرتبط القلق أولاً بالدافع إلى الأستمناء الذاتي ، ثم ينتقل بعد ذلك إلى مواقف الاتصال بالجنس الآخر والدافع إلى ذلك الاتصال . وقد يستبد هذا القلق بالطفل إلى الحد الذي يجعل الموقف غير محتمل بالنسبة له . وعندئذ قد يتمخض الموقف عن حل ملائم مؤقتاً . ذلك أن الطفل قد يتحاشى التفكير في الأمور الجنسية ، وينبذ الاستجابات المتصلة بهذه الأمور . وباختصار فإنه قد يكبت الدوافع الجنسية فيخفف بذلك من حدة القلق المتعلق بها ، وبالتالي تخفف عنه حدة الصراع . وهذا ما يعبر عنه فرويد بأن الطفل يتقمص شخصية الأب وينبذ تلك الأم خوفاً من أبيه . على أن هذا

الحل لا يعتبر نهائياً إذ قد تستثار عند الفرد نزعاته المكبوتة مستقبلاً ، وذلك عندما يقترب من أى موقف جنسى بشكل لا يمكن تحاشيه . وهذا هو ما يحدث في فترة المراهقة مثلاً عندما تتدفق الأفراقات الجديدة في الجسم ويشد الدافع الجنسي مرة أخرى . عندئذ قد يلجأ الفرد إلى أشباع هذا الدافع إما عن طريق الاستملاء الذاتي أو عن طريق الالتجاء إلى الجنس الآخر . وفي كلتا هاتين الحالتين قد تستثار الصراعات القديمة المرتبطة بهذا الدافع . فيقع الفرد في صراع بين الرغبة في الأشباع من ناحية . وبين الخوف من « الضرر » الذي قد يترتب على ذلك من ناحية أخرى . (على أن ذلك كله يتم على مستوى لا شعورى بمعنى أن كل ما يشعر به الفرد هو التوتر الناتج عن الصراع ، دون أن يستطيع أن يربط بين أطراف ذلك الصراع أو يعيها) .

ليس هذا فقط هو ما يمكن أن يتمخض عنه موقف أوديب من آثار في المستقبل ، بل أن هناك أشكالاً أخرى من الاضطرابات التي قد تصيب الفرد باعتباره ضحية لهذا الموقف . فقد يصاب الفرد بالشلوذ الجنسي نتيجة لكبته الشديد لنواقعه نحو الجنس الآخر . وقد يجد الفرد في السلطة مصدراً لخوف شديد لا يستطيع معه أن يتعامل بسهولة مع أولئك الذين يمثلونها . ذلك أن الأب وهو رمز للسلطة كان مصدراً للخوف الشديد أيام أن كان يقف منه موقف المنافس الخطر في الميدان الجنسي . وعن طريق عملية تعميم آلى يعم هذا الخوف على كل من يمثل السلطة عموماً . بل قد يعم الخوف على أفراد المجتمع بوجه عام فيصعب التعامل مع الناس وتصبح الحياة الاجتماعية أمراً مثيراً للقلق ومهمة لا تدعو إلى الارتياح .

« عقدة الكترا » :

وما يحدث في موقف أوديب بالنسبة للولد قد يحدث عكسه تماماً بالنسبة للبنت . فالبنت قد تتجه إلى الأب ، سواء في الواقع أو في الخيال ، تلتبس عنده أشباعاً لنواقعها الجنسية بعد أن يكون الأشباع الجنسي بالطرق الأخرى قد حرم عليها . وهى إذ تفعل ذلك قد تجد في سلوك الأب ما يشجعها عليه . ذلك أن الأب نفسه قد يكون محبباً في علاقاته الجنسية لما قد يكون هناك من أسباب في حياته الطفلية كما سبق أن وضحنا . ولذلك فهو في تقريبه ابنته منه قد يجد أشباعاً جزئياً لنواقعه المكبوتة ، وتعويضاً عن عدم التكيف الذى يعاينه في حياته الزوجية إلى حد ما . وقد يثير هذا السلوك الجنسي من ناحية البنت ، القلق المتعلق بالنواقع الجنسية عند الأم . فتعمل - شعورياً أو لا شعورياً - على منع مثل هذا السلوك . وقد تلجأ في ذلك إلى استخدام جميع الوسائل التي تحت أيديها . فقد تتحدث إلى الأب أمام البنت بصراحة في أنه يدللها أكثر من اللازم ، أو أنه يعمل على افساد أخلاقها ، أو غير ذلك من التبريرات التي تعبر بها عن احتجاجها على مثل هذا السلوك . وقد تعمل الأم على أن تقلل من شأن ابنتها ، وتحقرها ، وتنتعها بالأوصاف الرضيعة ، وغير ذلك ، على أقل هفوة خطأ .

تقع فيه ، معبرة بذلك عن عدوانها غير المباشر نحوها . وقد تحاول الأم أن تقمع أى تعبير عن النواحي الجنسية عند البنت فتسحق لها زيتها أو تحرمها عليها ، أو تمنعها من الوقوف أمام المرأة مدة كافية أو تمنعها بالقبح ، أو تعبرها بنقائص حقيقية أو وهمية في شكلها ، أو في منظرها أو قوامها . كل ذلك قد تفعله الأم لأنها قد تجد - بطريقة شعورية أو لا شعورية - أن الأبنة تحتل مركزاً مفضلاً عند الأب ، وأنها تنال من عواطفه ورغباته وعنايته مالا تناله هي . ويدفع هذا إلى إثارة الأم ، لا شعورياً ، ويدفعها إلى أن تتصرف نحوها بطريقة تثير الخوف . أما الطفلة نفسها فإنها لا تستطيع أن تميز في العادة بين المعارضة المبنية على أساس الرغبات الجنسية نحو الأب ، والمعارضة المبنية على أساس مطالبتها الأخرى منه . والخلاصة الهامة لهذا الموقف كله هو أن سلوكاً معيناً مصدره الدافع الجنسي أساساً ، ويوجه نحو الأب باعتباره عضواً من الجنس الآخر ، يقترب بعقاب الأم كشخص كبير يمثل السلطة إلى حد ما ويستطيع أن يستخدم وسائل التهذيب .

وبصرف النظر عن اتجاه الأب نحو ابنته في مثل هذه المواقف الجنسية ، فقد يحدث أن تكون الأم نفسها واقعة تحت تأثير صراع شديد فيما يتعلق بهذه الأمور . وعندئذ لا تحتل الأم أن ترى أى علاقة أو دليل يمكن أن يؤخذ على أنه تعبير جنسى من ناحية الطفلة ، لأن ذلك قد يثير قلقها هي الشديد حول هذه النواحي . وبذلك فقد تستخدم الأم أى وسيلة من الوسائل السابقة الذكر أو غيرها حتى تقمع عند الطفلة كلية مثل هذا النوع من التعبير . وقد تستعين الأم بالتخويف بشتى الوسائل والطرق . فتصور الرجل لابنتها مثلاً على أنه ذئب مفترس . كما تصور العلاقات الجنسية كشيء مخيف شديد الألم . كذلك قد تبلغ في وصف ما يمكن أن يترتب على بعض الأمور كتقبيل الجنس الآخر أو اللعب مع الأطفال الذكور ، فتصور لطفلتها أن ذلك يمكن أن يترتب عليه « أمور خطيرة » وأضرار سيئة لا يمكن تلافيها . كل ذلك يجعل من العلاقة بالجنس الآخر في ذهن الطفلة أمراً خطيراً وشيئاً مثيراً للخوف والانزعاج ، بطريقة لا شعورية .

وقد تجد الطفلة أن أباهما قد انقلب فجأة من والد محب متقبل مقدر إلى شخص منزعج شديد الانفعال ، يتقزز من أى استجابة حسية ، ويرفض كل ميل من طفلة نحو . وقد يحدث ذلك لأسباب مختلفة من ناحية الأب ، إلا أنه قد يبرر ذلك بأن البنت قد كبرت وأنه لا يصح أن تدلل في مثل هذه السن . في مثل هذه الحالة قد لا يحتاج الأمر إلى أن تظهر الأم عدوانها نحو البنت . إذ أن مثل هذا الظرف كفيل - إذا تكرر واشتد - أن يجعل من العلاقة بالجنس الآخر أمراً محزناً مثيراً للخوف والاشمئزاز لدى البنت .

وإذا كانت دوافع البنت في كل هذه المواقف دوافع جنسية ، وإذا كانت المواقف السابقة الذكر تمثل علاقة بالجنس الآخر ، لذلك فإن الدوافع الجنسية الغيرية عند البنت ترتبط

بالخوف ، وتصبح مثيرة للقلق المتزايد ، مما قد تترتب عليه انحرافات شديدة فيما بعد . فقد تتجه البنت في دور المراهقة مثلا ، وعندما تتدفق الافرازات الجديدة التي تثير الدافع الجنسي عندها ، إلى أحد الأفراد من نفس الجنس ، كالمدرسة أو إحدى نجوم السينما أو حتى شخصية خيالية . وقد تتقمص البنت هذه الشخصية تقمصا تاما . وقد تمارس البنت فعلا علاقات جنسية مع نفس الجنس ، وتصل هذه العادة من القوة إلى درجة لا يمكن معها اقتلاعها فيما بعد . وقد يصل الخوف من الجنس الآخر إلى حد أن تقع البنت في صراع شديد كلما اقتربت من أحد أفراد الجنس الآخر أو دخلت معه علاقة بشكل ما . فقد تعافى البنت أحيانا مشاعر القلق والشعور بالذنب بمجرد التحدث إلى أحد أفراد الجنس الآخر أو السلام عليه . وقد يؤدي الخوف المكتسب من الجنس الآخر أيضا إلى انعدام التكيف في الحياة الزوجية انعداماً كلياً أو جزئياً . وهناك حالات كثيرة كانت هذه العلاقة فيها مخيفة إلى الحد الذي كانت تمتنع فيه الزوجة عن العلاقة الجنسية كلية ، أو يصيبها انبهار تام وحالات هستيرية إذا اضطرت إلى ذلك . كذلك قد يكون البرود الجنسي أحد هذه النتائج الخطيرة . وقد يحدث - لأسباب سبق أن ذكرناها في الفصل الثامن - أن تتقمص البنت شخصية أبيها (تتوحد معه) وتقدر صفات الرجل ، حتى لتجد ارتياحا كبيرا في تقليده والتشبه به ، فتصبح امرأة مسترجلة . ويعوقها هذا بالطبع عن حسن التكيف مع الجنس الآخر . إذ تخلط بين دورها كأنثى والأدوار الأخرى التي عليها أن تؤديها في المجتمع . كذلك قد يحدث أن يعم الخوف الذي شعرت به البنت نحو أمها ، على كل من يتخذ مكانة الأم عندها . فتخاف - في المستقبل - من أم زوجها وتكرهها . كذلك قد يدفع الشعور بالخيبة والأحباط الذي شعرت به البنت في موقف التنافس مع أمها على الأب ، قد يدفع هذا البنت إلى الانتقام لا شعورياً من يتخذ مكانة الزوجة ، فتجد نفسها مدفوعة بفعل اضطرابي باستمرار إلى الحصول على رجل متزوج . وقد تجد لذة كبرى في ذلك مهما كانت هي متزوجة .

وهكذا نجد أن موضوع الجنس من الموضوعات الهامة ذات الخطر في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل وفي تكوين شخصيته المستقبلية وفي علاقاته بالجنس الآخر . ولما كان تعديل الاتجاهات القائمة حالياً نحو الأمور الجنسية أمراً صعباً حقا ، لذا فقد استلزم الأمر أن نفكر في مشروع للتربية الجنسية نعرضه فيما يلي :

مشروع في التربية الجنسية في هذه المرحلة

التربية الجنسية عمل غير مألوف . فنحن نستطيع أن نقول لأبنائنا أين ينمو الموز وكيف تجرى السيارة ولماذا ينزل المطر ولكننا نتحاشى أن نحدث أبنائنا عن أنفسنا ، عن أجسامنا وعن كيف تبدأ الحياة وكيف يعمل الجسم وما إلى ذلك .

ونحن نعتقد أنه ربما كان غيرنا أقدر على القيام بهذه المهمة - مهمة التحدث عن بداية الحياة ووظائف الجسم وما إلى ذلك - وكل أب وكل معلم يقول لنفسه ربما أخطئ أنا في ذلك ويتساءل عن أنسب الكلمات التي يمكن أن يؤدي بها هذه المعاني ، ويرجو الله ويسأله ألا يجرى الكلام على لسان ابنه في هذه الموضوعات أو يسأل عنها . والواقع أننا جميعا نشعر هذا الشعور . وليس بين الناس إلا القليل ممن يستطيع أن يتحدث في الأمور الجنسية حديثا علميا . كما أننا جميعا نتنفس الصعداء عندما ينتهى موقف من هذا النوع .

وإذا تدبرنا الأمر لوجدنا أنه ليس من الضروري أن يكون المرء كاملا من هذه الناحية ، أى أنه لا يجب أن يكون موقفه صحيحا مائة في المائة في كل مرة يعالج فيها موضوعاً جنسياً . بل المهم هو الاتجاه العام في هذه الأمور ، الذى يبدو من الوالد أو المعلم نحو الطفل . ولكي نبين كيف يمكن أن نكوّن هذا الاتجاه الصحيح نحو الأمور الجنسية يجب أن نعرف كيف يكون تصرفنا في المواقف التي تتعلق بالمسائل الجنسية .

استخدام الكلمات :

إن وعى الأطفال بأجسامهم ينمو في سن مبكرة . وإنها لحيرة هامة في حياة الطفل عندما يبدأ يتعرف على أعضاء جسمه : عندما تقع عيناه على يديه وهى تتحرك في الهواء ، وعندما تلمس يده أصابع رجله وهو مستلق على ظهره ويحرك أطرافه في الفضاء ، فيأخذها ويضعها في فمه ويأخذ في امتصاصها في بعض الأحيان . إن الطفل ليجد لذة عظيمة في ذلك ، وسرورا كبيرا ييلو على وجهه ، وتظهر آثاره على محياه . ومن الأعضاء التي يعثر عليها الطفل أيضا ، أعضاؤه التناسلية . وإن الأطفال ليجدون لذة أيضا في استكشاف هذه الأعضاء واللعب بها ، تماما كاللذة التي يجنونها عندما يستكشفون آذانهم وحواجيبهم وغير ذلك . ولا يحمل هذا اللعب وهذا العبث أى معنى آخر مخالف .

تسمية الأعضاء :

وهنا تبدأ علاقتنا بالطفل في التربة الجنسية . وأول شيء هام يجب أن نولي اهتمامنا هو مسألة الأسماء التي يمكن أن نلقب بها هذه الأجزاء . فجميع أجزاء الجسم لها أسماء ، ونحن نستطيع أن نعلم الطفل أن هذا الجزء من الجسم له اسم ، بكل هدوء وصراحة وبدون أى انفعال . وأن تعليم الطفل اسم العضو التناسلي يمثل هذه الطريقة جزء هام جداً من برنامج التربية الجنسية ، إذ أن اللفظ وطريقة استخدامه يحمل في طياته كل المعاني والاتجاهات التي نريد أن نقلها إلى الطفل في هذه الناحية . فإذا تعود الطفل أن يسمع اللفظ الذي يعبر عن العضو التناسلي تماماً كما يسمع اللفظ الذي يعبر عن الشفاه أو الأذن أو غير ذلك من أعضاء الجسم ، ساعد ذلك مساعدة كبيرة على أن يكتسب الطفل هذا الاتجاه الموضوعي الهادىء في التعبير عن الأمور أو المسائل الجنسية ، كذلك فإنه يساعد على أن تتم التربية الجنسية بصراحة ، دون ما خجل أو تحفظ ، وبشكل موضوعي دون ما انفعال أو توتر . فعن طريق الألفاظ نحن نتكلم ، وإذا لم توجد الألفاظ فإننا لا نستطيع أن نتحدث أو نفكر . والكلمات تخرج بسهولة في حياة الطفل اليومية . فلتكن هي الوسيلة الأولى إذن للتفكير في الأمور الجنسية بشكل موضوعي هادىء .

تسمية العمليات :

وهذه الأعضاء لها وظائف أيضاً . والأطفال يتعلمون أسماء هذه الوظائف في حياتهم اليومية . ولجميع أعضاء الجسم وظائف ، والأطفال يتعلمونها ، وهي كلمات جميلة وسهلة وتصف الوظائف أو العملية وصفاً تاماً . فالأطفال يتعلمون كلمات مثل المضغ والشم والرؤية والسمع . وبالمثل يجب أن نعلمهم كلمات مثل التبول والتبرز والعادة الشهرية... إلخ .

ونحن للأسف ليس لدينا كلمات أبسط من هذه لتؤدى هذه المعاني ، كما أن الكلمات العامة تحمل شحنات انفعالية معينة . وكنا نرجو أن تكون هناك كلمات أبسط من « عضو التناسل » أو « عضو الأخراج » دون أن تكون هذه الكلمات ذات شحنات انفعالية خاصة ، وإن كنا نستطيع على أى حال أن نستخدم هذه الكلمات بسهولة ، إذا ما استطعنا أن نلفظ بها خالية من أى معنى خارج أو أى انفعال خاص . وعلى أى حال فإن اللفظ بهذه الأشياء أحسن بكثير من التخرج من اللفظ بها .

والواقع أننا كثيراً ما لا ننجح في منع الأطفال من التحدث بالعبارات الأخرى التي نعتبرها نحن خارجة ، ومن استخدام الألفاظ التي تستخدم في الشارع . فإذا ما أعطينا الطفل لفظاً هادئاً ، رددته الطفل بطريقته الخاصة التي تحمل معان لا نريد أن يحملها اللفظ . وكثيراً ما يسيئوننا هذا ، ونوبخ الطفل ونقرعه على ذلك ، بل ونعاقبه في بعض الأحيان عقاباً

شديداً . وهو لا يكف عن استخدام هذه الألفاظ في سن معينة ، في الثانية والثالثة والرابعة والخامسة حتى السادسة تقريبا . وها يجب أن نعلم شيئا هاما ؛ وهو أن الأطفال في هذه السن يميلون إلى استخدام الألفاظ الجديدة . وهذه هي سن التدريب على استخدام الألفاظ لحفظها . بل إن هذه هي الطريقة الوحيدة لحفظ الألفاظ . وهم لا يريدون حفظ هذه الألفاظ بالذات ، ولكن كأى لفظ آخر جديد على الطفل ، فإن الطفل يميل إلى تكراره في كثير من الأحيان . فماذا نفعل نحن أزاء هذا ؟ هل نضرب الطفل ؟ أو نعاقبه ؟ لا بل يجب أن نفهم الدافع إلى هذا أولا .

إن الدافع إلى ذلك كما هو الدافع إلى سلوك الطفل في نواح أخرى مشابهة . هو رغبة الطفل في أن يشعر بأنه صار كبيرا ، ويمكنه أن يتحدث بما يتحدث به الكبار ، أو يلفت النظر والاهتمام إليه من ناحية الكبار . ونحن إن كنا حكماء ، فلا يجب أن نعاقبه على ذلك ، بل يجب أن نتخذ طريقاً آخر أكثر تأثيراً .

فالعقاب كما قلنا لا يهدف السلوك ، بل يجعله يكف مؤقتاً ليظهر في غير انتباه منا . والمعاملة المجدية في مثل هذه الحالات هي أن نعيد القول على الطفل عند تلفظه بهذه الكلمات ، في صورة أخرى مهذبة : « تقصد أن تقول كذا » ، ونكرر عليه ما نقوله بهدوء وبحزم في الوقت نفسه . هذا هو الطريق الذى يساعد على زوال مثل هذه الألفاظ من لغة الطفل . ويساعد على ذلك أيضا أن نحاول دائما أن نشبع رغبة الطفل في أن يصبح كبيرا بأن نعلمه دائما الثقة في نفسه عندما يقوم بعمل مطلوب منه ، وأن نقلل من النواهي والأوامر ، ونزيد من الأخطاء على سلوكه الممتاز المرغوب فيه . كذلك يجب أن نساعد باستمرار على تحمل المسؤولية في النواحي التى يبدى فيها اهتماما خاصا . وباختصار نمى عنده الشعور بالتقدير وبلاستقلال في النواحي التى يستطيع أن يتحمل فيها المسؤولية مع إعادة ترجمة الألفاظ البذيئة بألفاظ أخرى راقية .

السؤال والاستطلاع :

رأينا أن الأطفال يميلون إلى حب الاستطلاع ونحن قد نميل أحيانا إلى أن نشجع فهم هذه الناحية إذا ما سألوا عن ظاهرة معينة أو أرادوا أن يشاهدوا استعراضا أو شيئا من هذا القبيل ، ولكننا كثيرا ما ننسى هذه القاعدة عندما يبدأ الأطفال يسألون عن الأمور الجنسية . فإرضاء الاستطلاع في أى شيء آخر مرغوب فيه ، ولكنه في المسائل الجنسية يسمى خروجاً وفجورا .

إن الأطفال يعرفون كيف تبدو أجسامهم ، ولكنهم يريدون أيضا أن يتأكدوا من أن الأطفال الآخرين يشبهونهم . كما أنهم يريدون أن يعرفوا كيف تبدو أجسام الكبار وأجسام

الجنس الآخر وهكذا . ولذلك فإن الأطفال كثيراً ما يبدون استطلاعاً في هذه النواحي غمماً كما يستطلعون الأمور الأخرى .

وما يجب أن نراعيه في هذه الناحية هي ألا ننزعج فإذا ما أراد الطفل أن يطل على أخيه الأصغر أو أخته وهو يستحم مثلاً أو إذا دخل على أبيه أو أمه وهو يخلع ملابسه وأبدى حياء للاستطلاع ، فلا يجب أن ننزعج ونخفى ما ظهر من أعضائنا عندئذ ، أو نمنعه عن أن يبدى الرغبة في الدخول مع أخيه في الحمام ، ونعتبر هذا عملاً بذياً ، ذلك أن الأطفال ينشأون نشأة أصح وأهدأ نفسياً إذا ما عرفوا وإذا ما تعلموا .

ويجب أن نعلم هنا أيضاً أن التعلم يحدث ببطء ، فهنا السلوك المبني على حب الاستطلاع لن ينجو سريعاً أو من مرة واحدة ، بل هو كأي شيء آخر لابد أن يتكرر من الطفل حتى يشبع عندهم هذا الميل .

أما تصرفنا في هذه المواقف فلا بد أن يكون مبنيًا على قاعدة عامة وهي : ألا نحجز الأطفال عن بعضهم لأنهم محبوبون للاستطلاع ، بل يجب على العكس أن نسمح لهم بأن يروا بعضهم البعض حتى نرضي عندهم حب الاستطلاع ، فلاستحمام في حمام واحد شيء عادي وطبيعي جداً ولبس الملابس مع بعض كذلك شيء طبيعي وعادي وهكذا . وقد يبدى الأطفال بعض الملاحظات في مثل هذه المواقف ، كأن يلاحظ مثلاً أن الطفل الآخر له عضو تناسل يشبه عضوه ، وأن الطفلة ليس لها . وهنا يجب أن نردد يهدوء تام هذه الملاحظات تماماً كما نردد ملاحظاتهم عن الطعام أو الشراب أو أجزاء الجسم الأخرى .

اللعب الإيهامي كذلك إذا اندمج الأطفال في اللعب الإيهامي فدعه يأخذ مجراه في هذا السبيل . دعه يلعب دور الأم والمولود والطبيب ، كما يلعب العسكري والحرامي أو السائق أو الجزار . ويجب أن تعلم أن هذا النوع من اللعب لن يستمر طوال حياة الطفل ، بل سيأخذ مجراه كأي شيء آخر ثم ينتهي هذا الدور .

ولا يجب أن ننزعج أو نخاف أن تستمر مثل هذه العادات عن السؤال والتجربة وحب الاستطلاع واللعب .. إلخ . فإن مثل هذه العادات تأخذ دورها كأي نوع آخر من أنواع التعلم . ولا يجب أن ننظر إلى الطفل في سن الخامسة على أنه مراهق ، أو أنه حتى في سن العاشرة ، بل يجب أن نتذكر أنه لا يزال في الخامسة ، وسوف تختفي هذه العادات أمام عادات أخرى تناسب الأعمار المتأخرة . فمثل هذا السلوك لا يبدو في الغالب من أطفال في سن أكبر . وكما يتطور الحب فيصبح مشياً والمص يصبح مضغاً ، كذلك تتطور هذه العادات فتأخذ شكلاً أكثر هدوءاً وأشد استقراراً .

العلاقة بين الجنسين :

كثيراً ما يقع الآباء بحكم التقاليد والقيم الثقافية في خطأ آخر ، وهو التفرقة الشديدة بين الجنسين ، ومنع الاختلاط منعاً باتاً . وقد يبدأ هذا المنع في سن مبكرة جداً ، فنحرم على البنت ، على وجه الخصوص ، أن تلعب مع الأولاد ، وكذلك على الولد أن يلعب مع البنات . وقد يستخدم في سبيل ذلك المنع والتحريم شتى الوسائل ، من العقاب البدني إلى اللوم والتوبيخ واستخدام الألفاظ اللاذعة التي تثير مشاعر الذنب والقذارة واحتقار الذات .

والخوف كل الخوف ، هو أنه ، عندما يكبر الأولاد والبنات قليلاً ، فقد يكتسبون هم هذا الاتجاه ويتبنوه ، فيتعصبون كل ضد الآخر ، ويكونون الشلل المتنافسة في أثارة وأغاطة كل منهما الآخر . وغالباً ما تكون تلك الشلل من الإغلاق بحيث لا يقبل عضو فيها من الجنس الآخر في أثناء اللعب أو القيام بأي نشاط آخر .

وقد تدعو علاقة الكبار من الجنسين بعضهما ببعض أو علاقة الأب ببنته والأم بابنها إلى خلق التعصب أو زيادته . فقد يتباعد الأب عن ابنته في سن معينة وكذلك الأم عن ابنها ، ويشدد التقارب بين الأم والبنت وبين الأب والأبن بحيث قد يشعر الطفل الصغير أن هذه هي العلاقة الطبيعية ، وأن مثل هذه الحدود لا بد وأن تقوم أيضاً بينه وبين الجنس الآخر على وجه العموم ، كما حدث ذلك في نموذج العلاقة بينه وبين الوالد من الجنس الآخر .

كل ذلك قد يعكس اتجاهات سلبية مختلفة فيما بعد نحو الجنس الآخر ، فينشأ كل منهما وهو ينظر إلى الجنس الآخر ، إما على أنه موضوع تقديس ، أو تحريم ، أو خوف ورهبة ، أو احتقار ، أو تعال أو استغلال . وبالتالي قد يتباعد عنه أو يخشى الاقتراب منه ، أو يشعر نحوه بالنقص والعجز والقصور وعدم القبول وما إلى ذلك من المشاعر السلبية المختلفة .

لذلك كان من أهم عوامل الاستقرار النفسية هو تربية جنسية سليمة تقوم على أساس اختلاط قويم من البداية ، وأن يبدأ التدريب على الاختلاط هذا من الطفولة المبكرة . فيشجع الأطفال من الجنسين على اللعب معا وتنمي بينهم اتجاهات في الاحترام المتبادل بدلا من الكراهية أو التعصب ، وأن يتجنب كل تعليق أو توجيه من ناحية الأبوين يشتم منه الفصل أو المباعدة بين الأطفال من الجنسين . بل يجب أن يبدأ الاختلاط هذا في المدرسة أيضا فيشجع الأطفال من أي من الجنسين على القيام بأي نشاط قد ترى الثقافة أنه قاصر على أحدهما . فدروس الحياكة والفلاحة والتدبير المنزلي والنجارة وغير ذلك يجب أن تكون مشتركة وليست قاصرة على جنس دون الآخر . فلعل ذلك يساعد على حسن الاختلاط وتوجيهه بحيث ينشأ كل من الجنسين قد أكن الاحترام والثقة المتبادلة مع الجنس الآخر .

ويسر مع هذا الأجراء جنباً إلى جنب ، برنامج متكامل من حيث الثقافة الجنسية التي يمكن أن تبدأ في الحضانة ورياض الأطفال وذلك عن طريق ملاحظة تناسل الطيور والدواجن التي يربونها ويعنون بها في جانب من المنزل ، ومن حديقة المدرسة فضلاً عن الرد على أسئلتهم ببساطة ودون حرج .

وفي دروس مشاهدة الطبيعة والحيوان والنبات فرصاً كبيرة ومناسبة لبداية ثقافة جنسية موضوعية سليمة تفتح الطريق وتمهده للثقافة الجنسية فيما بعد .

ولنبداً بالكبار :

على أن أول خطوة في سبيل تعليم الناشئين وتربيتهم تربية جنسية سليمة هي البداية بالكبار أنفسهم . ولذلك كان لا بد في أي برنامج من هذا النوع أن تبدأ بإعداد مجموعة من المعلمين والمرشدين النفسيين والاختصاصيين الاجتماعيين أعداداً خاصاً . ولكن هذه المجموعة الأولى هي النواة التي يمكن أن تحتل مراكزها في مدرسة تجريبية نموذجية تبدأ هي الأخرى بمجموعة من الأطفال من مرحلة الرياض وتندرج معهم حتى نهاية المرحلة الثانوية . مثل هذا الموقف قد يوفر لنا حقل تجريب خصب يمكن أن نخرج منه الحقائق العلمية التي تقودنا مستقبلاً إلى أدخل التعديلات والأجراءات المناسبة في معاهد أعداد المعلمين والمعلمات في جميع المستويات ، مما يمكن بعد ذلك من تعميم هذا الجو الصحي بالنسبة للمدارس بشكل عام .

خلاصة :

يتلخص الموقف المثالي بالنسبة للقائمين على أمر الطفل في هذه المرحلة في : ١ - أن يمو لديه الاستقلالية والمبادأة . ٢ - أن يجنبوه التعرض لأية أزمة انفعالية حتى تصبح قدراته قد نمت إلى الحد الذي يساعده على حل هذه الأزمات .

وتعتبر هذه الفترة من أنسب الفترات لتنمية الاستقلالية والمبادأة لدى الطفل ، لما يتمتع به من دوافع قوية في هذا الاتجاه ، وذلك بحكم طبيعة نموه النفسي في هذه المرحلة . كما تعتبر أيضاً من أشد الفترات حساسية من حيث العلاقات العاطفية بالوالدين أو من يقوم مقامهما .

وبالرغم من التقاء كل من الوالدين والطفل عند أهداف النمو لهذه المرحلة ، (فليس هناك من والد لا يريد أن يرى طفله قد كبر واستقل في أسرع وقت ممكن) ، إلا أن الوالدين غالباً ما يخطئان هذه الأهداف ، بما يتبعانه من أساليب خاطئة في التنشئة الاجتماعية . فهما غالباً ما يتوقعان منه أن يتعلم بأسرع مما تؤهله له قدراته وإمكاناته : فيعاملانه كما لو كان راشداً في الوقت الذي لا يستطيع فيه أن يميز ، أو يفهم التعليمات

الصادرة إليه . وهما يفرضان عليه الواجبات المستحيلة ، ويضعان أمامه الالتزامات المتضاربة .
إنهما يتوقعان منه في أغلب الأحيان أن يميز الأشياء التي لم يتعلم أن يميزها ، وأن يتعلم عادات
ويتقنها من محاولة واحدة . وأخيراً فإن العقاب الشديد غالباً ما يكون جزاءه على أقل الأخطاء
وأبسط أنواع الفشل .

هذا الموقف من ناحية الآباء ليس في الواقع سوى الصورة التنفيذية للقيم والاتجاهات
التي تسود الثقافة التقليدية التي نعيش فيها . فالثقافة لها قيمها واتجاهاتها التقليدية في الأمور
التي تتعلق بتربية الطفل : تربيته على النظافة والضبط ومعاملته في حالات الغضب ، ومواقف
الجنس والاستقلال وغيرها . وتمثل هذه القيم وتلك الاتجاهات في معاملة الوالدين لطفلهما
في هذه النواحي ، باعتبارهما وكيلين عن الثقافة في نقل هذه الاتجاهات .

والنتيجة الحتمية لهذا كله هو السوروات الانفعالية الجارفة من ناحية الطفل ، والصراع
بينه وبين السلطة الوالدية ، والأزمات النفسية الاجتماعية التي يقع فيها من حين لآخر ، مما
لا يمكن حله في أغلب الأحيان في صالح نمو نفسى سوى . ولقد أفضنا في تفنيد الممارسات
الخاطئة من ناحية الوالدين ، والآثار التي يمكن أن تترتب عليها ، وذلك في كل موقف من
المواقف الحساسة التي يلتقى فيها الطفل بالسلطة ، في أثناء عملية التنشئة الاجتماعية . ثم
خرجنا من ذلك كله بتوصيات أو نصائح إيجابية إلى الآباء ، أو غيرهم ممن يقومون على أمر
الطفل ، يمكن أن نوجزها بشكل عملي فيما يلي :

١ - التسلبية ، وكذلك التساهل والرعاية الزائدة ، والتذبذب ، تشكل اتجاهات
والدية عامة معوقة لنمو الاستقلالية عند الطفل . وإذا أردنا أن ننمي هذه الصفة
(الاستقلالية) عند أبنائنا فما علينا إلا أن ننتظر حتى يبدى الطفل رغبته في القيام بأداء
واجب معين بنفسه ، ثم نشجعه على ذلك ونكافئه بسخاء على نجاحه . ومهما كان من أمر
ذلك الأداء ، فإن تجنب العقاب ، أي كانت صورته ، هو موقف حتمي لابد من أن يلتزم به
الآباء ، إذا كان لهما أن يتوقعا تقدما في الاتجاه المرغوب فيه من ناحية الطفل .

٢ - لكي يستطيع الطفل أن يتحكم تحكما إراديا في عملية الأخراج لابد من أن
تكون قد نضجت لديه أولا ، من الناحية الفسيولوجية ، بعض الأجهزة اللازمة للقيام بهذه
العملية . ولا يتم ذلك النضج قبل الفترة ما بين سن السنة والنصف والسنتين من عمر
الطفل . إن بإمكان الرضيع من الأطفال أن يكتسبوا القدرة على تفرغ المثانة عند جلوسهم
على الوعاء المخصص لذلك في مرحلة مبكرة جدا من هذه السن ، ولكن ذلك لا يعنى أنه قد
أصبح مستعداً للقيام بعملية الضبط الإرادى للإخراج ، أو حتى لتقبل التدريب عليه . لذا
فلا يجي أن نتوقع من الطفل نجاحا في هذه العملية قبل الفترة المذكورة أعلاه (من سنة

ونصف إلى سنتين) . وإذا أردنا أن يستمر ذلك النجاح فليكن التشجيع هو أسلوبنا الأوحـد ، ولنحذف العقاب (أو التهديد به) تماماً من وسائلنا التربوية .

٣ - الأحباط هو المقدمة السببية دائماً وراء كل عدوان . وعلى ذلك فإن أول توصية يمكن أن نسوقها في التدريب على ضبط العدوان عند الأطفال ، هي إزالة عوامل الأحباط من طريقهم . على أن ذلك وحده لا يكفي ، فلا بد من موقف إيجابي لمواجهة عدوان الأطفال . ولقد وجد من الناحية الإيجابية ، أن مجرد منع الطفل عن أذى الآخرين ، أو فض اشتباك الأطفال عندما يدخلون في عراك يدوي يعتبر خطوة ضرورية في البداية ، ولكن دون توقيع العقاب على أي منهم . على أن ذلك لابد من أن يقترن مباشرة بتوضيح النتائج التي يمكن أن تترتب على مثل هذا السلوك ، وكذلك الملابس التي يمكن أن تكون قد أدت إليه . كذلك فإن التعاطف مع المحتدى عليه ، دون تخرج للمحتدى ، بل محاولة إشراكه في ذلك التعاطف يمكن أن يكون له تأثير ، ولو مؤقت على ضبط السلوك العدواني .

٤ - الوالدان قدوة لا يمكن أن ننكر أنهما البالغ على سلوك أطفالهما .

٥ - موضوع الجنس من الموضوعات الهامة ذات الخطر في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل . ويحتاج الأمر إلى تعديل جوهري في الاتجاهات القائمة حالياً نحو الأمور الجنسية ؛ تعديل يقتضي منا أن نصبح قادرين على الحديث إلى أبنائنا في هذه الأمور : عن أنفسنا ، عن أجسامنا ، كيف تبدأ الحياة وكيف يعمل الجسم ، تماماً كما نتحدث عن أي موضوع آخر ، أي بلغة موضوعية هادئة خالية من أي انفعال ، وباتجاه متفهم خال من أي انزعاج ، وأبعد ما يكون عن التشدد أو العقاب .

٦ - التليفزيون أداة ذات تأثير بالغ في سلوك الأطفال في هذه المرحلة لما يتمتع به هؤلاء من ميل شديد إلى التقليد ، ويقتضي هذا منا شدة العناية باختيار البرامج التي تعرض على الأطفال .

٧ - يحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى مجال واسع فسيح ترى بالمواد والأدوات والإمكانات التي تتحدى تفكيره ، وتمتص نشاطه الحركي ، وتستثير قدراته الإبداعية ونزعاته الاستقلالية ، كما تساعد في نفس الوقت على التخلص من مركزية الذات لديه عن طريق التفاعل المستمر مع غيره من الأطفال . ونرى أن ذلك لا يتحقق إلا عن طريق مراكز للرعاية اليومية للأطفال ، يكون إنشاؤها جزءاً أساسياً من خطة تربوية شاملة تضعها الدولة وتشرف على تنفيذها .

المراجع

(أ) العربية :

- إبراهيم ، عبد الستار . (١٩٨٥) . الإنسان وعلم النفس . سلسلة عالم المعرفة : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت (العدد ٨٦) .
- إسماعيل ، محمد عماد الدين . (١٩٦٢) . تغير اتجاهات الوالدين نحو مستقبل أبنائهم « كمقياس للتغير الاجتماعي » . المجلة الاجتماعية القومية ، القاهرة .
- إسماعيل ، محمد عماد الدين . (١٩٧٨) . المنهج العلمى وتفسير السلوك (الطبعة الثالثة) . مكتبة النهضة المصرية - القاهرة .
- إسماعيل ، محمد عماد الدين . (١٩٨٤) . التعلم (ترجمة) الفصل الثالث ، الطبعة الثانية . بيروت ، القاهرة : دار الشروق .
- إسماعيل ، محمد عماد الدين ، إبراهيم ، نجيب إسكندر ، منصور ، رشدى فام . (١٩٧٤) : كيف نرى أطفالنا : التشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية . القاهرة : دار النهضة العربية .
- إسماعيل ، محمد عماد الدين وآخرين . (١٩٨١) . في ذكرى يياجيه : ندوة علمية حول نظرية يياجيه في النمو المعرفى . مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، الكويت .
- القرشى ، عبد الفتاح . (١٩٨٦) . حوليات كلية الآداب ، الرسالة الخامسة والثلاثون ، الحولية السابعة .
- حلمى ، منيرة أحمد . (١٩٦٥) . مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الإرشادية . القاهرة : دار النهضة العربية .
- سليمان ، عبد الله محمود . (١٩٧٣) . تكيف المراهقات : ١٩٥٩ - ١٩٧٣ ، أ . مجالات التكيف . المجلة الاجتماعية القومية ، ١٠ (٣) ، ٣٥٩ - ٣٩٠ .
- سليمان ، عبد الله محمود . (١٩٨٥) . عوامل الابتكار في الثقافة العربية . القاهرة . مجلة العلوم الاجتماعية . الكويت ، ١٣ (١) ، ٩ - ٣٤ .

عبد الحليم ، محمد السعيد . (١٩٧٧) . الاتجاهات الوالدية السوية وعلاقتها
بالابتكار لدى البنين والبنات . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة
عين شمس ، القاهرة .

عبد ، داود ، عبد ، سلوى حلو . (١٩٨١) . في اكتشافات المفردات عند
الطفل . المجلة العربية للعلوم الإنسانية . العدد الثالث ، المجلد الأول ، ص ص (٩٥ -
١١٦) .

فيجوتسكى ، ل . س . (١٩٧٦) . التفكير واللغة (ترجمة) . منصور ، طلعت .
مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة .

مغاربوس ، صمويل . (١٩٥٧) . أضواء على المراهق المصرى . مكتبة الأنجلو
المصرية - القاهرة .

ها ، عطيه محمود وإسماعيل ، محمد عماد الدين . (١٩٨٧) . كراسة الملاحظة
لتقدير سمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعى . مؤسسة دار القلم للنشر والتوزيع -
الكويت .

(ب) الأجنبية :

- Abraham, P.; Brackbill, Y.; Carpenter, Y. & Fitzgerald, H.E. (1970). Interaction of stimulus and response in infant conditioning, *Psychosomatic Medicine*, 32: 319-325.
- Ainsworth, M. & Bell, S. (1973). Mother-infant interaction and the development of competence. In Connolly, K. & Braner, J. (Eds.), *The growth of competence*, New York: Academic Press.
- Ainsworth, M.D.S.; Bell, S.M. & Stayton, D.J. (1971). Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds. In Schaffer, H.R. (Ed.), *The Origins of human social relations*. London and New York: Academic Press.
- Ainsworth, M.D.S.; Bell S.M. & Stayton, D.J. (1974); Infantmother attachment and social development: "Socialisation" as a product of reciprocal responsiveness to signals. In Richards, M.P.M. (Ed.), *The integration of child into a social world*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M.D.S.; Blehar, M.C.; Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Amsterdam, B. (1972). Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychology*, 5: 297-305.
- Ammar, H. (1954). *Growing up in an Egyptian village: Silwa, province of Aswan*. London: Routledge & Kagan Paul.
- Anastasil Foli (1949) *Differential Psychology*. New York. Mcmillan.
- Apgar, V. & Beck, J. (1972). *Is my baby all right?* New York: Pocket Books.
- Appleton, T.; Clifton, R. & Goldberg, S. (1975). The development of behavioral competence in infancy. In F.D. Horowitz (Ed.), *Review of child development research* (Vol.4). Chicago: University of Chicago Press.
- Bandura, A.; Ross, D. & Ross, S.A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of abnormal and social psychology*, 63: 575-58.
- Bandura, A. & Walters, R.H. (1963). *Social rearing and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, p. 63.

- Baumrind, D. (1967). **Child care practices. Genetic psychology monographs** 65 34-88
- Bayley, N (1955) On the growth of intelligence. **American psychologist** 10 805-818
- Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline In Hoffman, M.L. & Hoffman, L.W. (Eds.), **Review of child development research** (Vol.1). New York: Russell Sage Foundation
- Bee, H.L. (1974). The effect of maternal employment on the development of the child. In Bee, H.L. (Ed.), **Social issues in developmental psychology**. New York: Harper & Row.
- Beintama, D. (1968). A neurological study of newborn infants. (Clinics in developmental medicine, No. 28). London: Heinemann Medical Publications.
- Bell, S.M. & Ainsworth, M.D.S. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. **Child development**. 43: 1171-1190.
- Benedict, H. (1978). Language comprehension in 9-15 month old children In Compell, R.N. & Smith, P.T. (Eds.), **Recent advances in the psychology of language** (Vol. 4A). Plenum, N.Y. Press.
- Bennestein, B. (1961). Social class and linguistic development. In Halsey, A.H. & others (Eds.), **Education, economy and society**. New York: Free Press.
- Beryman, T.; Haith, M. & Mann, L. (1971). **Development of eye contact and facial scanning in infants**. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development. Minneapolis, MN.
- Bishop, D.W. & Chace, C.A. (1971). Parental conceptual systems, home play environment, and potential creativity in children. **Journal of experimental child psychology**, 12: 318-338.
- Block, J.H. (1979). Another look at sex differentiation in the socialization behavior of mothers and fathers. In Demark, F. & Sherman, J. (Eds.), **Psychology of women**. New York: psychological Dimension Inc.
- Bloom, I. & Lahey, M (1978). **Language development and language disorders**. New York: John Wiley.
- Bowlby, J (1952). **Maternal care and mental health**. Geneva: World Health Organization
- Bowlby, J (1969) Beginning of attachment behavior. In Bowlby, J **Attachment and loss** (Vol.1): **Attachment**. New York: Basic Books

- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss, (Vol.2): Separation, anxiety and anger. New York: Basic Books.**
- Bradley, R.H. & Galdwell, B.M. (1976). Early home environment change in mental test performance in children. *Developmental psychology*, 12: 93-97.**
- Brazelton, T.B. & Young, G.C. (1964). An example of immitative behavior in a nine week old infant. *Journal of the American academy of child psychiatry*, 3:53-67.**
- Bridges, K.M.B. (1932). Emotional development in early infancy. *Child development*, 3: 324-341.**
- Brins, B. & Golden, M. (1972). Prediction of intelligence performance at 3 years from infant tests and personality measures. *Merrill-palmer quarterly*, 18:53-58.**
- Bronfenbrenner, U. (1970). Two worlds of childhood: US and USSR. New York: Russell Sage Foundation.**
- Brooks, J. & Lewis, M. (1976). Infants responses to strangers: Midget, adult and child. *Child development*, 47: 323-332.**
- Brown, R. & Fraser, C. (1963). The acquisition of syntax. In Cofen, C.N. & Musgrave, B.S. (Eds.), *Verbal behavior and learning: Problems and processess*. New York: Mc Graw-Hill.**
- Bryan, J.H. (1975). "You will be well advised to watch what we do instead of what we say". In Palmer, D.H.D. & Foley, J.M. (Eds.), *Moral development: Current theory and research*. New York: Wiley.**
- Campos, J.J.; Langer, A. & Krowitz, A. (1970). Cardiac response on the visual cliff in prelocomotor human infants. *Science*, pp. 196-197).**
- Campos, J.J.; Hiatt, S.; Ramsay, D.; Henderson, C. & Svejda, M. (1978). The emergence of fear on the visual cliff. In M. Lewis & L.A. Rosenablum (Eds.), *The development of affect (Vol. 1)*. New York: Plenum.**
- Cann, M.A. (1953). An investigation of component of parental behavior in humans. Unpublished Thesis. University of Chicago.**
- Caplan, F. (Ed.) (1973). *The first twelve months of life*. New York: Crosset and Dunlap.**
- Carlsmith, L. (1964). Effect on early father absence on scholastic aptitude. *Harvard educational review*, 34: 3-21.**

- Charlesworth, W.R. (1969). The role of surprise in cognitive development. In D. Elkind & J.W. Flavell (Eds.), **Studies of cognitive development: Essay in honor of Jean Piaget**. New York: Oxford University Press.
- Cherry, L. & Lewis, M. (1976). Mothers and two-years-olds: A study of sex-differentiated aspects of verbal interaction. **Developmental psychology**. 12: 278-282.
- Chevalier: Skolnikoff & Kids, S. (1979). **Animal kingdom**, 82 (3): 11-18.
- Chomsky, N. (1957). **Syntactic structures**. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1959). Review of "Verbal Behavior" by Skinner, B.F., **Language**, 35: 26-58.
- Clark, E.V. (1973). "Whats in a word". In Moore, T.E. (Ed.), **Cognitive development and the acquisition of language**. New York: Academic Press.
- Clark, H. & Clark, E. (1977). **Psychology of language**. An Introduction to psycholinguistics. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Clarke-Stewart, K.A. (1973). Interactions between mothers and young children: Characteristics and consequences. **Monographs of the society for research in child development**, 38 (6-7 serial no. 153).
- Clarke-Stewart, A. (1982). **Daycare**. Cambridge, Masschousetts: Harvard University Press.
- Clarke-Stewart, K.A. & G.G. Fein (1983). "Early childhood programs". In P.H. Mussen (Ed.), **Handbook of child psychology** (4th ed.), Vol.2. New York: Wiley.
- Click, J. Cognitive Development in cross-cultural perspective In Review of child development research (Vol.4) Chicago. University of Chicago Press 1975.
- Critchly, M. (1975). Language. In Lenneberg, E.H. & Lenneberg, E. (Eds.). **Foundations of language development: A multi- disciplinary approach** (Vol.1), New York: Academic Press.
- Cruttenden, A. (1979). **Language in infancy and childhood**. Manchester University Press.
- Cohen, L.B. & Gilber, E.R. (1975). Infants visual memory. In L.B. Cohen & P. Salapatek (Eds.), **Infant perception: Vol.1: Basic visual processes**. New York: Academic Press.
- Collins, W.A. & Duncan, S.W. (1984). "Out- of- school settings in middle

- childhood". In W.A. Collins (Ed.), **Research on school-age children**. Washington D.C.: National Academy of Sciences Press.
- Conrad, H.S. and Jones, H.E. A Second Study of Familial Resemblance in intelligence: 39th year book, Not. Society for the study of Education 1940. Part II, PP. 97-14).
- Cooper, J.; Moodley, M. & Reynell, J. (1978). **Helping language development**. London: Edmond Arnold.
- Darwin, C. (1872). **The expression of emotions in man and animals**.
- Dennis, W (1957). A cross- cultural study of the reinforcement of child behavior. **Child development**, 28 (4): 431-438.
- Dethier, G. & E. Steller. **Animal behavior**. Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall.
- Easterbrooks, M.A. & Lamb, M.E. (1979). The relationship between quality of infant-mother attachment and infant competence in initial encounters with peers. **Child development** 50: 358-387.
- Eimas, P.O., et.al. (1971, January). Speech perception in infants. **Science**, 22: 303-306.
- Elardo, R.; Bradley, R. & Goldwell, B.M. (1975). The relation of infants' home environments to mental test performance, from six to thirty-six months. **Child development**, 46: 71-76.
- Erikson, E.H. (1959). **Childhood and society**. New York: Norton.
- Erikson, E. (1968). **Identity, youth and crisis**. New York: Norton.
- Fein, G.G. (1978) **Child development** prentice Hall: New Jersey.
- Feshbach, S. (1970). Aggression. In Mussen, P.H. (Ed.), **Carmichael's Manual of child psychology**, Vol.2 (3rd ed.) pp. 159-259. New York: Wiley.
- Feshbach, N.D. & Feshbach, S. (1972). Children's aggression. In Hartup, W.W. (Ed.), **The young child: Review of research (Vol.2)**. Washington, D.C.; National Association for Education of Young Children.
- Fischer, K.W. & A. Lazarson (1984). **Human development**. W.H. Freeman and Co.: New York.
- Fishbein, H.D. (1976). **Evolution, development and children's learning**. Pacific Palisades, California: Good Year.
- Flaske, R. (1976, August 27). Scientists wonder what's on a baby's mind. **New York Times**, P.B. 4

- Flavell, J.H. (1965). **The development of role-taking and communication skills in children.** New York: Wiley.
- Fraiberg, S. (1976). **Insights from the blind: Developmental studies of blind children.** New York: Basic Books.
- Freedman, D.G. (1964). Smiling in blind infants and issue of innate versus acquired. **Journal of child psychology**, 5: 171-184.
- Freedman, D.G.; Loving C.B. & Martin, G.M. (1967). Emotional behavior and personality development. In Blackbill, Y. (Ed.), **Infancy and early childhood.** New York: Free Press.
- Gradner, R.A. & Gardner, B.T. (1975). **Communication with a young chimpanzee.** In Chauvin, R. (Ed.), **Edition du Centre National de la Recherche Scientifique: Paris.**
- Gardner and new man, (1940) Mental and physical tests of identical twins reared apart. **J. of Heredity** 1950, 31, 119-126. Cited in Arastasic and Foli. **Differential Psychology** New York Macmillan 1949.
- Gesell, A. (1954): **The Ontogenesis of Infant Behavior.** Int. Carmichael (ed.). **Manual of child Psychology** 2nd Ed. New York: Wiley. PP. 335-373, 1954.
- Gesell, A.; H. Thompson & C.S. Amatruda (1935). **The Psychology of early growth including norms of infant behavior and a method of genetic analysis.** New York: Macmillan.
- Gladwin, T. **East is a big bird: Navigation and hologic Pulwat Atolle Cambridge - harword University Press** 1970.
- Graig, W. Male Doves Reared in Isolation. **J. Anim behav.** 1914, 4, 121-133.
- Hagman, R.R. (1932). A study of fears of children of preschool age. **Journal of experimental education**, 1: 110-130.
- Haith, M.M. (1981). Visual competence in early infancy. In Held, R.; H. Liebowitz, H.R. Teuber (Eds.), **Handbook of sensory physiology** (Vol.8). Berlin: Springer-Verlag.
- Harlow, H.F. (1972). Love created-love destroyed-love regained. **Modeles animaux du comportement humain.** Edition du Centre National de la Recherche Scientifique: Paris.
- Havighurst, R. (1953). **Human development and education.** New York: Longmans.
- Hayes, D.S. & D.W. Birnbaum (1980). **Preschoolers' retention of televised**

- events. "Is a picture worth a thousand words?" *Journal of developmental psychology*, 16 (5): 410-416.
- Hayes, K. (1951). **The ape in our house**. New York: Harper and Row
- Hebb, D. (1949). **The organization of behavior**. New York: Wiley
- Hewes, G.W. (1976). The current status of the gestural theory of language origin. In Harnard, S.R.; Steklis, H.D. & Lancaster, J. (Eds.), *Origins and evolution of language and speech*. New York academy of science, *annals*, 280: 489-504.
- Hill, D.D. Placental Insufficiency and Brain growth of the letus. In D.B. Cheek: *Ferat & Post- natal cellular growth* New York 1975.
- Hochberg, J.E. (1978). **Perception** (2nd ed.). Englewood Cliffs, N.J. Prentice. Hall.
- Hockett, C.D. (1960, September). The origin of speech. *Scientific American*, pp. 88-111.
- Hubel, D.H. & Weisel, T.N. Receptive fields of cells in visually inexperienced kittens. *Journal of Neurophysiology* 1963, 26,996-1002.
- Hurlock, E. *Developmental Psychology*. Tata McGraw-Hill. New Delhi 1959.
- Hutt, S.J.; Lendard, H.G. & Prechtl, H.F.R. (1969). Psychological studies in new born infants. In Lipsitt, L.P. & Reese, H.W. (Eds.), *Advances in child development and behavior* (Vol.4). New York: Academic Press.
- Jenkins, C. et.al. (1972). *Inequality: A Reassessment of The Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books.
- Jersild, A.T. & Holmes, F.B. (1935). Some factors in the development of children's fears. *Journal of experimental education*, 4: 133-141.
- Kagan, J. (1971). **Change and continuity in infancy**. New York: Wiley.
- Kagan, J. (1972), March). Do infants think? *Scientific American*, pp. 74-82.
- Kagan, J. & Klein, R.E. (1973). Cross- cultural perspectives on early development. *American psychologist*, 28:947-961.
- Kagan, J.; Kleen, R. & Zelazo, P. (1978). **Infancy: Its place in human development**. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Kagan, et.al. (1966). Infants differential reactions to familiar and distorted faces. *Child development*, 37: 519-532.
- Kalnin, I.V. & Bruner, J.S. (1973). The corrdination of visual observation and instrumental behavior in early infancy. *Perception*, 2: 307-314.

- Kellog, W.N. & Kellog, A. (1933). **The ape and the child**. New York: Mc Graw-Hill.
- Kessler, J.W. (1966). **Psychopathology of childhood**. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Korner, A.F. (1974). The effect of the infants state, level of arousal, sex and ontogetic state, on the caregiver. In Lewis, M. & Rosenblum, L.A. (Eds.), **The effect of the infant on the caregiver**. New York: Wiley.
- Kosslyn, S.M. (1976). Using imagery to retrieve semantic information. **Child development**, 47: 434-444.
- Krauss, R.M. & Glucksberg, S. (1969). The development of communication competence as a function of age. **Child development**, 40: 255-266.
- La Barbera, J.D.; Izard, C.E.; Vietze, P. & Parisi, S.A. (1976). Four-and six-months-old infants' visual response to joy, anger, and neutral expressions. **Child development**, 47: 535-538.
- Labov, W.; Cohen, P.; Robins, C. & Lewis, J. (1968). A study of the nonstandard English of Negro and Puerto Rican speakers in New York city (Final report, U.S. office of education cooperative research project no. 3288). New York: Columbia University Press.
- Lamb, M.E. (1975). Fathers: Forgotten contributors to child development. **Human development**, 18: 245-266.
- Labm, M.E. (1981a). The development of social expectation in the first year of life. In Lamb, M.E. & Sherrod, L.R. (Eds.), **Infant social cognition**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamb, M.E. (1981b). Developing trust and perceived affectance in infancy. In Lipsitt, L.P. (Ed.), **Advances in infancy research** (Vol.1). Norwood, N.J.: Ablex.
- Le Compte, G.K. & Gratch, G. (1972). Violation of a rule as a method of diagnosing infants level of object concept. **Child development**, 43: 385-396.
- Lenneberg, E.H. (1967). **Biological foundation of language**. New York: Wiley.
- Lenneberg, E.H. (1969, May). On explaining language. **Science**, May 9: 635-643.
- Leiderman, P.H. & Leiderman, G.F. (1974). Affective and cognitive consequences of polymatric infant care in the East African high lands. In Pick, A.D. (Ed.), **Minnesota symposium on child psychology** (Vol.8). Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Leventhal, A.S. & Lipsitt, L.P. (1964). Adaptation, pitch discrimination and sound localization in the neonate. **Child development**, 35: 759-767.
- Levy, J. (1976). Evolution of language lateralization and cognitive function. In Harnad, S.R.; Steklis, H.D. & Lancaster, J. (Eds.), **Origins and evolution of language and speech**. New York academy of sciences, **annals**, 280: 810-820.
- Lewis, M. (1973). Infant intelligence tests: their use and misus. **Human development**, 16: 108-118.
- Liddel, H.S. The Conditioned Reflexes. In Moss, F.A. (ed.) **Comparative Psychology**. N.Y. Prentice Hall, 1934.
- Lynne, D. (1974). **The father: His role in child development**. Monterey, California: Books/Cole.
- Lipsitt, L.P. (1977). The study of sensory and learning processes of the new born. In **Symposium on neonatal neurology, clinics in perinatology**, 4(1): 163-186.
- Luria, A.R. (1971). The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior. New York: Liveright.
- Main, M. & Weston, D. (1981). Security of attachment to mother and father, related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. **Child development**, 52.
- Maruies, D.P. (1941). Can conditioned response be established in human New born infant? **Journal of genetic psychology**, 29: 263-282.
- Mead, M. (1954). Some theoretical considerations on the problem of mother-child separation. **American journal of othopsychiatry**, 43: 413-416.
- Mead, M. (1939). **Sex and temperament in three primitive societies**. New York: Morrow.
- Melikian, L. (1959). Authoritarianism and its correlates in the Egyptian culture and the United States. **Journal of social issues**, 15(3): 58-68.
- Mendel, G. (1965). Children's preferences for differing degrees of novelty. **Child development**, 36: 453-465.
- Menyuk, P. (1971). **The acquisition and development of language**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Menyuk, P. (1972). **The development of speech**. New York: Bobbs-Merril.

- Mischel, W. (1971). **Introduction to personality**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Moore, T.W. (1975). Exclusive early mothering and its alternatives. **Scandinavian journal of psychology**, 15: 255-262.
- Nelson, K. (1973). Some evidence for the cognitive primacy of categorization and its functional basis. **Merrill-Palmer quarterly**, 11: 21-39.
- Newman, Freeman and Holzinger, 1937. **Twins: A study of Meredity and Environment**, Chicago, University of Chicago Press.
- Newman, B. & Newman, P. (1978). **Infancy and Childhood: Development and its contexts**. New York: Wiley.
- Newman, B.M. & Newman, P.R. (1979). **Development through life**. The Dorsey Press, Homewood: Illinois.
- Noble, G. (1975). **Children in front of the small screen**. Beverly Hills, California; Sage Publications.
- Nunnally, J.C. & Lemond, L.C. (1973). Exploratory behavior and human development. In H.W. Reese (Ed.), **Advances in child development and behavior** (Vol.8). New York: Academic Press.
- Papousek, H. (1967). Experimental studies of appetitional behavior in human newborns and infants. In H.W. Stevenson, E.H. Hess & H. Rinegold (Eds.), **Early behavior**, New York: Wiley.
- Patai, R. (1976). **The Arab mind**. New York: Charles Scribner's Son.
- Patterson, G.R.; Littman, R.A. & Bricke, W. (1967). Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. **Monograph of the society for research in child development**. 32: (5, serial no. 113).
- Patterson, G.R. (1975). The aggressive child: Victim and architect of a coercive system. In Hamerlynch, L.A.; Handy, C. & Mash, E.J. (Eds.), **Behavior modification and families**, (Vol. 1), Theory and research. New York: Brunner Mazell.
- Piaget, J. (1960). **The child's conception of the world**. London: Routledge. P.215.
- Piaget, J. (1967). Six psychological studies, Tenzer and Elkind (trans.). New York: Random House.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In Mussen, P.H: (Ed.) **Carmiegael's Manual of child psychology** (Vol.1). New York: Wiley.

- Piaget, J. (1973). **(The psychology of intelligence)** (Perry, M.& Berlyne, D.E., trans). Totawa, N.J.: Littlefield Adams.
- Piaget, J.& Enhelder, B. (1969). **The psychology of the child** (H. Weaver, trans.). New York: Basic Books.
- Premack, D. (1972). Teaching Language to an ape. **Scientihe Amenicen**, 227: 92-99.
- Premack, D. (1976). **Intelligence in ape and man**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Prescott, E. (1973, March). A comparison of three types of day-care and nursery school-home care. Paper presented at a metting of **Society for research in child development**, Philadeliphia.
- Prothro, E.T.& Melikian, L. (1953). The California opinion scale in an authoritarian culture. **Public opinion quarterly**, 17: 353-363.
- Prothro, E.T. (1970). Patterns in child rearing practices. In Lutfiyya, A.M.& Churchill, C.W. (Eds.). **Readings in the Arab Eastern societies and cultures**. The Hague, The Netherlands: Mouton, 583-591.
- Read, E.W, Grentic anomalies in development. In F.D. Horowitz (ed.) **Review of Child Development Research (Vol.4)** Chicago. Univ. of Chicago Press 1975.
- Rheingold, H.L.& Echerman, C.O. (1970). The infant separates himself from his nother, **Science**, 168: 78-83.
- Rheingold, H.& Eckerman, C. (1973). Fear of the stranger: A critical ex amination. In Reese, H.W.& Lipsit, L.P. (Eds.), **Advances in child development and behavior (Vol.8)**. New York: Academic Press.
- Ricciuti, H.N. (1965). Object grouping and selective ordering behavior in in fants 12-24 months-old. **Merril-Palmer quarterly**, 11: 129-148.
- Robinson, W.P. (1965). The elaborated code in working class language. **Language and speech**, 8: 243-252.
- Ross, H.S. (1984). Forms of exploratory behavior in young children. In B.M. Foss (Ed.), **New perspectives on child development**. Harmondsworth, England: Penguin.
- Rothbaum, Cherchil, Shakhashiri and Moody. Neuropsychologic otucome of Children whose mothers had Proteinemia during pregnancy. **Obatetrics& Geneocology**, 1969, 118-129.

- Ruebush, B.K. (1963). Anxiety. In Stevenson, H.W. (Ed.), **Child psychology** (2nd Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago, University of Chicago Press, PP. 460-516.
- Rutherford, E.& Mussen, P. (1968). Generosity in nursery school boys. **Child development**, 39: 755-765.
- Salapatek, P.& Kessen, W. (1966). Visual scanning of triangles by human newborn. **Journal of experimental child psychology**, 3: 155-167.
- Saltz, Roslyn. (1973). Effects of part time "mothering" on I.Q. and S.Q. of young institutionalized children. **Child development**.
- Sameroff, A.J. (1977). Concepts of humanity in primary prevention. In Albee, G.& Rolf, J.(Eds.), **Primary prevention of psychopathology** (Vol. 1). Burlington, V: Waters.
- Sameroff, A.J.& Zax, M. (1973). Neonatal characteristics of offspring of schizophrenic and neurotically depressed mothers. **Journal of nervous and mental diseases**, 157: 191-199.
- Savage-Ramhaugh, E.S., et al., (1978). Symbolic communication between two chimpanzees. **Science**, 201: 641-644.
- Schaffer, H.R.& Emerson, P.E. (1964a). The development of social attachment in infancy. **Monographs of the society for research in child development**.
- Schwartz, A.N.; Campos, J.J.& Baisel, E.J. (1973). The visual cliff. **Journal of experimental child psychology**, 15: 86-99.
- Segal, J.& Yahraes, H. (1978). **A child's journey**. New York: Mc Graw-Hill.
- Seligman, J., Gansell, M.& Shapiro, D. New Science of Birth. **Newsweek**, November 15. 1976 pp. 65-60
- Shoben, E.J. Jr. (1957). Toward a concept of the normal personality. **American psychologist**, 12: 183-189.
- Shultz, T.& Figler, E. (1970). Emotional concomitants of visual mastery in infants. **Journal of experimental child psychology**, 10: 390-402.
- Sims, V.M. (1931). The Influence of Blood Relationship and Common Environment on Measured Intelligence. **J. Educ. Psychol.** 22. 56-65.
- Singer, J.L. (1961). Imagination and waiting ability in young children. **Journal of personality**, 29: 396-413.
- Singer, J.L. (Ed.) (1973). The child's world of make-believe. **Experimental studies of imaginative play**. New York: Academic Press.

- Singer, J.L.& Singer, D.G. (1974). Fostering imaginative play in preschool children. **Paper presented at the meeting of the American Psychological Association.** New Orleans.
- Singer, J.L.& Singer, D.G. (1980). "Television viewing and aggressive behavior in preschool children: A field study", **Forensic psychology and psychiatry**, 347: 289-303.
- Skarin, K. (1977). Cognitive and contextual determinants of stranger fear in six and eleven-months old infants. **Child development**. 48: 537-544.
- Skeels, W.M. (1966). Adult Status of Children with contrasting early life experiences. Monographs of the Society for Research. In Child Development 1966, 31 L3 Serial No.103.
- Skinner, B.F. (1953). Science and human behavior. The Macmillan Company, New York: P. 91.
- Skinner, B.F. (1957). **Verbal behavior**. New York: Appleton-Contunty-Croft.
- Slobin, D.I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In Ferguson, C.A.& Slobin, D.I. (Eds.), **Studies of child language development**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Soliman, A.M. (1967). Comparison between the performance on the Minnesota counseling inventory of the Egyptian and the American of the twelfth high school grades. **Unpublished master's research report**. University of Minnesota.
- Spitz, R.A. (1964). The smiling response: A contribution to the ontogenesis of social relations. **Genetic psychology monograph**, 34: 57-125.
- Spitz, R.A. (1965). **The first year of life**. New York: International Universities Press.
- Sroufe, L.A.; Waters, E.& Mates, L. (1974). Contextual determinants of infant affective responses. In M. Lewis& L. Rosenblum (Eds.), **The origins of fear**, New York: Wiley.
- Sroufe, L.A.& Waters, E. (1976). The ontogenesis of smiling and laughter. A prospective on the organization of development in infancy. **Psych. Review**, 83: 173-189.
- Sroufe, L.A. (1977). Wariness of strangers and the study of infant development. **Child development**, 48: 173-189.
- Sroufe, L.A. (1977). Wariness of strangers and the study of infant development. **Child development**, 48: 731-746.

- Stayton, D.J.; Ainsworth, M.S.& Main, M.B. (1973). Development of separation behavior in the first year of life. protesting, following and greeting. **Developmental psychology**, 9: 213-235.
- Steels, B.F.& Pollock, D.A. (1968). Psychiatric study of parents who abuse infants and small children. In Helfer, R.E.& Kempe, C.H. (Eds.), **The battered child**. Chicago: University of Chicago Press.
- Stein, A.H.& L.K. Friedrich (1975). The effects of television contents on young children. In A.D. Prick (Ed.), **Minnesota symposia on child psychology** (Vol.9). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Steuer, F.B.; J.M. Applefield & R. Smith (1971). "Televised aggression and interpersonal aggression of preschool children". **Journal of experimental child psychology**, 11: 442-447.
- Stockard, C.R. **The Physical Basis of Personality**. New York. Morton, 1931.
- Sumoi, S.J.& Harlow, H.F. (1978). Early experience and social development in Rhesus Monkeys. In Lamb, M.E. (Ed.), **Social and personality development**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Suomi, D.J. (1979). Peers, Play and primary prevention in primates. In Kent, M.W.& Rolf, J.E. (Eds.), **The primacy prevention of psychopathology** (Vol.3). Social competence in children. Hanover, N.H.: University press of New England.
- Switsky, H.N.; Haywood, H.C.& Isett, R. (1974). Exploration, curiosity and play in young children: Effects of stimulus complexity. **Developmental psychology**, 10: 321-329.
- Tanner, J.M. (1970). "Physical growth", In P.H. Mussen (Ed.), **Carmichael's manual of child psychology**. New York: Wiley.
- Templin, M.C. (1957). **Certain language skills in children**. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Thomas, A.& Chess, S. (1977). **Temperament and development**. New York: runner/Mazel.
- Thomas, H. (1970). Psychological assessment instruments for use with human infants. **Merrill-Palmer quarterly**, 16: 179-223.
- Torky, Mostafa (1980). Validation of the MMPI Scale in Kuwait. **Psychological reports**, 47: 1152-1154.
- Uzgiris, I.G.& Hunt, J.Mcv. (1975). **Assessment in infancy**. Urbana: University of Illinois Press.

- Vine, I. (1973). The role of facial visual signalling in early social development. In M. VonCranah& I. Vine (Eds.), **Social communication and movement**. London Academic Press.
- Vygotsky, L.S. (1956). (Selected psychological studies). Moscow.
- Waddington, C.H. The Strategy of genes. London, Alke& Unwi, 1975.
- Walk, R.D.& Gibson, E.J. (1961). A comparative and analytical study of visual depth perception. **Psychological monographs** 75, no. 15.
- Waters, E.; Matas, L.& Sroufe, L.A. (1975). Infants reactiness to an ap
proaching stranger: Description, validation and functional significance
of wariness. **Child development**, 46: 348-356.
- Waters, E.; Wippman, J.& Sroufe, L.A. (1979). Attachment, positive affect,
and competence in the peer group: Two studies in construct validation.
Child development, 30: 821-82a.
- Watson, J.N.;& Morgan, J.J.B. (1917). Emotional reaction and
psychological experimentation. **American journal of psychology**, 28:
163-179.
- Watson, J.B. (1928). **Psychological care of infant and child**, (pp. 81-82). New
York: Norton.
- Watson, J.S. (1967). Memory and "contingency analysis" in infant learning.
Merril-Palmer quarterly, 13: 55-76.
- Watson, J.S. (1972). Smiling, cooing and "the game". **Merril-Palmer
quarterly**, 18: 323-339.
- Wemraub, M.& Putney, E. (1978). The effects of height on infant's social
responses to unfamiliar persons. **Child development**, 49: 598-603g.
- White, R.W. (1959). Motivations reconsidered: The concept of competence.
Psychological review, 66: 297-333.
- Whiting, W.M.& Childs, J.L. (1953). **Child, trainin and personality**. Yale
University Press, New Haven.
- Wind, J. (1976). Phylogeny of the human vocal tract. In Hamand, S.R.;
Steklis, H.D.& Lancaster, J. (Eds.), **Origins and evolution of language
and speech**. New York Academy of Sociences, Annals.
- Winterbottom, M.R. (1958). The relation of need for achievement to learning
experiences in independence and mastery. In J.W. Atkinson, (Ed.),
Motivès in fantasy, action and society. Princeton, N.J.: Nostrand.

- Wolff, P.H. (1963). Observations of the early development of smiling. In Foss, B.M. (Ed.), **Determinants of infant behavior (Vol.2)**. New York: Wiley.
- Wyden B. Growth, Cracial Months. Life. December 17/1971.
- Yarrow, L.J. (1964). Separation from parents in early childhood. In Hoffman, M.L. & Hoff, H.W. (Eds.), **Review of child development research (Vol.1)**. New York: Russell Sage Foundation.
- Yarrow, L.J. & Pederson, F.A. (1972). Attachment: Its origins and course. **Young children**.
- Yarrow, M.R.; Scott, P. & Wazler, C.Z. (1973). Learning concern for others. **Developmental psychology**, 8: 240-260.
- Zigler, E. et.al. Child Development 1973, 44, 294-303.
- Zingg, R.M. Feral Man and Extreme Cases of Isolation American J. of Psychol 1940, 63, 487-617.

